# رعاية الاطفال الموهوبين

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(2015/6/2527)

371.95
موسى، موسى نجيب
رعاية الأطفال الموهوبين/ موسى نجيب موسى.-عمان:مركز الكتاب الاكاديمي، 2015
( )ص.
ر.إ.: 2015/6/2527
الواصفات: / الموهوبين،/ / الاطفال/
يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى

**الطبعة الأولى 2016**

**(ردمك)-0- 154- 35- 9957- ISBN978**





**مركز الكتاب الأكاديمي**
**عمّان-وسط البلد-مجمع الفحيص التجاري**
**ص . ب : 11732 عمّان (1061) الأردن**
**تلفاكس: 96264619511+ موبايل: 962799048009+**
**الموقع الإلكتروني :www.abcpub.net**
**A.B.Center@hotmail.com / info@abcpub.net**

# رعاية الاطفال الموهوبين

الدكتور

موسى نجيب موسى

مركز الكتاب الأكاديمي

# الإهداء

**إلى بسمة .........**

**نهر البسمات ...........**

**عل يكون هذا الكتاب**

**بسمة من نهر بسماتك الذي لا يجف ابدا**

**دكتور موسى**

## مقدمة

إن الاستثمار في الثروة البشرية مقياس حقيقي لتقدم الأمم وحضارتها،لأن الإنسان هو العنصر الرئيسي لأي نشاط سواء كان نشاطًا اقتصاديًا أو اجتماعيًا أو تربويًا أو ثقافيًا أو حتى سياسيًا. لذا تسعى جميع دول العالم على اختلاف أنظمتها لتأهيل أفرادها، وإن كانت تختلف في مستوى ذلك التأهيل حسب البعد التنموي الاقتصادي للدول إلا أن الهدف العام البعيد المدى ينطوي على إيجاد ثروة بشرية مفيدة لمجتمعاتها.

هذا فيما يتعلق بتأهيل أفراد المجتمع العاديين؛ ولكن ماذا عن الأفراد ذوي القدرات الفكرية والعملية العالية الذين يطلق عليهم "الموهوبون"والذين تقودهم قدراتهم إلى التفكير والإنجازات الابتكارية،وفي هذا الأمر يتفق أغلب علماء النفس والتربية على أن المواهب في مجالات الحياة المختلفة تتكون بفعل الظروف البيئية التي تقوم بتوجيه الفرد إلى استثمار ما لديه من ذكاء، فإذا هيأت الظروف البيئية التي يعيش فيها الفرد فرص ممارسة نشاط معين بحيث تؤدي هذه الممارسة إلى ما كان يرنو إليه الفرد من إشباعات، فإن ذلك يجعله يستمر في ممارسة النشاط مستثمرًا ما لديه من ذكاء، وإذا كان الفرد ذا ذكاء مرتفع وقدرات عالية فإنه سيصل إلى مستوى أداء مرتفع، وبذلك يصبح صاحب موهبة في المجال الذي يمارسه ،في حين قد يفقد أو يتسرب كثير من الموهوبين لعدم حصولهم على التأهيل المناسب.

ويتضح من ذلك أن الموهبة المنتجة للتفكير والأعمال الابتكارية التي تسهم في تطوير المجتمع وتقدمه مشروطة برعاية أصحاب تلك القدرات من الموهوبين. وأن الظروف البيئية والعوامل التربوية من أسرة ومدرسة وثقافة مسئولة عن تنمية المواهب ورعايتها، وتوجيهها نحو الابتكار والإبداع.

وقد شهد العقد الأخير من القرن الحالي حركة واسعة تدعو إلى تنشيط الاهتمام بالموهوبين والمبدعين، وتركز على ضرورة الكشف عنهم وتشخيصهم في سن مبكرة، كما تلح على ضرورة توفير المناهج والمقررات والبرامج التربوية التي تلبي احتياجاتهم، وفي إيجاد البني والهياكل المؤسسية القادرة على إدارة هذه الأنشطة والحفاظ على استمراريتها وتعظيم دور الأسرة فى اكتشاف ورعاية أطفالها الموهوبين وقد نجحت هذه الحركة، بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية، في تحريك الاهتمام بالموهبة والإبداع في بلدان العالم المتقدمة.

وفي هذا الإطار يأتي هذا الكتاب الذي يبحث بين موضوع الموهبة والإبداع ودور الأسرة في اكتشاف ورعاية الطفل الموهوب إدراكاً لأهمية تفعيل دور الأسرة للكشف عن الموهوبين وذلك من خلال مناقشة مختلف القضايا والموضوعات التي تتعلق بالموهبة ودور الأسرة في اكتشافها ورعايتها.

فهذا الكتاب يحتوي على خمسة فصول حيث يتناول الفصل الأول المفاهيم الأساسية عن الموهبة والمفاهيم الفرعية المتعلقة بهذا المفهوم وأيضا يتضمن هذا الفصل مفهوم الطفل الموهوب و كذلك يشتمل على مفهوم مهم جدا وهو مفهوم أساليب المعاملة الوالدية.

ويتناول الفصل الثاني حاجات الطفولة حيث يتضمن هذا للفصل تعريفات مفصلة عن الطفولة ورعاية الطفولة كما يتناول هذا الفصل خصائص مرحلة الطفولة المختلفة سواء من الناحية العقلية أو الجسمية أو الانفعالية وأيضا يحتوى هذا الفصل على الحاجات المختلفة للأطفال التي يحتاجون إليها في مرحلة الطفولة سواء في مرحلة الطفولة المبكرة او مرحلة الطفولة المتوسطة أو مرحلة الطفولة المتأخرة.

في حين يتضمن الفصل الثالث التنشئة الاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية المرتبطة بهذه العملية التي هي خصيصة هامة جدا من خصائص الأسرة وركيزة محورية

لـدور الأسرة الحيـوي في رعايـة أبنائهـا فيـشمل الفـصل تعريـف التنـشئة الاجتماعيـة ومـصادر التنـشئة الاجتماعية سواء كانت الوراثة أو البيئة كذلك يتعرض الفصل إلي عمليات التنـشئة الاجتماعيـة ومظـاهر التنشئة الاجتماعية والأسس النفسية للتنشئة الاجتماعية وأهداف التنـشئة الاجتماعيـة وكـذلك العوامـل المؤثرة في التنشئة الاجتماعيـة ومؤسـسات التنـشئة الاجتماعيـة كـما يـشرح بإسـهاب وتوضـيح لأسـاليب المعاملة الو الدية سواء الأساليب الايجابية أو السلبية في معاملة الأطفال داخل الأسرة.

والفصل الرابع يحتوى على الموهبة والأطفال الموهـوبين حيـث يـشمل القـاء نظـرة شـاملة عـلي الموهبة والطفل والموهوب وتناول أيضا النظريات التي حاولت تقديم تعريف أو تفسير لمفهـوم الموهبـة ومفهوم الطفل الموهوب وهذه النظريات مثل نظرية ستيرنبيرج للموهبة العقلية ذات الأبعاد الثلاثيـة و نظرية جانييه للموهبة ونظرية جاردنر للإدراكات المتعددة (أشكال الـذكاء المتعـددة) ونظريـة رينـزولي ذات الثلاث دوائر (نظرية التصور ثلاثي الأبعاد)ونظرية كوهن للموهبة ومدخل تانباوم النفسي اجتماعي للموهبة كما تضمن الفصل أيضا سمات وخصائص الأطفال الموهوبين وتصنيف الأطفال الموهوبين وطرق الكشف عن الأطفال الموهوبين وحاجات الأطفال الموهوبين ومشكلات الأطفال الموهـوبين وكـذلك تنـاول أوجه رعاية الأطفال الموهـوبين وتنـاول في أوجـه الرعايـة دور الأسرة في رعايـة الأطفـال الموهـوبين ودور المدرسة في رعاية الطفل الموهوب ودور المجتمع في رعاية الأطفال الموهوبين .

أما الفصل الخامس فقد تضمن اختبارات ومقاييس الكشف عـن الموهـوبين والتعامـل معهـم في محيط الأسرة وتناول هذه المقاييس والاختبارات بشئ من التفـصيل والكيفيـة التـي مـن خلالهـا يـتمكن الآباء والأمهات من تطبيقها لاكتشاف موهبة طفلهما والعمل على تنمية ورعاية هذه الموهبـة ومـن بـين هذه الاختبارات والمقاييس اختبار وكسلر ومقيـاس سـتانفورد بينيـه و برنـامج الكـورت لتعلـيم التفكـير والكشف عـن الموهـوبين وبطاريـة تـورانس للإبـداع وأنمـوذج هيلـدا تابـا لتطـوير مهـارات التفكـير وفى

النهاية قدم المؤلف من تصميمه مقياس أساليب المعاملة الوالدية - كما يدركها الأبناء- للأطفال الموهوبين حتى يتسنى للآباء والأمهات ان يقفوا على أهم أساليب معاملتهم لأبنائهم من وجهة نظر هؤلاء الأبناء حتى تؤتي هذه الأساليب ثمارها المرجوة من استخدامها مع أبتائهم بشكل عام وأبنائهم الموهوبين بشكل خاص.

هذا والله ولي التوفيق

موسى نجيب موسى

# الفصل الأول

## مفاهيم أساسية

قد يخلط الكثير بين المفاهيم والمعلومات، وتوضيحا لهذا الأمر، فإن المعلومات هي جمع معلومة، والمعلومة مأخوذة من العلم أي إدراك الشيء على ما هو عليه بغض النظر عن موضوع ذلك الشيء، وبغض النظر عن استفادتك من تلك المعلومة او تأثرك بها، فكم هي كثيرة تلك المعلومات التي لا نستفيد منها ولا نتأثر بها. أما المفاهيم فهي معاني الأفكار لا معاني الألفاظ، فالارتباط بين الألفاظ ومعاني الأفكار هو أن الألفاظ جاءت لإيصال تلك المعاني.

والكلام كما نعرفه هو ألفاظ تدل على معنى، قد يكون لهذا المعنى وجودا واقعيا، أو تصوريا لا واقعيا، فإذا كان لذلك المعنى الذي تضمنته الألفاظ واقع يقع عليه الحس أو يتصوره الذهن ويصدقه كشيء محسوس فإنه يكون مفهوما عند من يحسه ويتصوره، ولا يكون مفهوما عند من لا يحسه ولا يتصوره، فعلى المتلقي أن يفهم معاني الجمل التي يريد المتكلم إيصالها إليه وأن يدرك في نفس الوقت واقع هذه المعاني في ذهنه إدراكا يشخص له هذا الواقع، فتصبح تلك المعاني في هذه الحالة مفاهيم. فالمفاهيم هي المعاني التي أدركنا لها واقعا في أذهاننا سواء كان ذلك الواقع محسوسا أو مسلما به، وما عدا ذلك من معاني الألفاظ والجمل لا يسمى مفهوما بل مجرد معلومات، فالمفاهيم تتكون من ربط الواقع بالمعلومات أو من ربط المعلومات بالواقع

ويتضمن هذا الكتاب مجموعة من المفاهيم الأساسية التي يجب على الأب والأم أن يلما بها الماماً كاملاً حتى يستطيعا أن يتعاملا مع طفلهما الموهوب وهذه المفاهيم هي:-

## أولاً: مفهوم أساليب المعاملة الوالدية:-

**parental Treatment methods concept**

أساليب المعاملة الوالدية هي كل سلوك يصدر عن الأم أو الأب أو كليهما ويؤثر على الطفل ونمو شخصيته سواء قصداً بهذا السلوك التوجيه والتربية أم لا ، وتتحدد في الأساليب التالية (الرفض – القسوة – الحماية الزائدة – التذبذب – التحكم – الإهمال – التفرقة في المعاملة – إثارة القلق – الشعور بالذنب).

كما تُعرف على أنها:-

استمرارية أسلوب معين أو مجموعة من الأساليب المتبعة في تنشئة الطفل وتربيته ويكون لها أثرها في تشكيل شخصيته وهي تنقسم إلى نوعين هما أساليب سوية وتشمل (الديمقراطية وتحقيق الأمن النفسي للطفل) وأساليب غير سوية وتشمل (الحماية الزائدة – التسلط – الإهمال)

كما يُشير مفهوم أساليب المعاملة الوالدية إلى أنه :-

تلك الأساليب العديدة التي يأخذها الآباء في اعتبارهم للعمل على تنمية السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لأبنائهم.

كما تُعرف على أنها:-

كل ما يراه الآباء ويتمسكون به من أساليب في معاملة الأطفال في مواقف حياتهم المختلفة.

وتحدد أساليب المعاملة الوالدية في :-

الإجراءات والأساليب التي يتبعها الوالدين في تطبيع وتنشئة أبنائهما اجتماعياً أي تحويلهم من مجرد كائنات بيولوجية إلى كائنات اجتماعية وما يعتنقاه من اتجاهات توجه سلوكهم في هذا المجال.

بينما ركزت ديانا بومريند Dianna Baumrind على أنواع وأنماط لأساليب المعاملة الوالدية وعرضت أربعة أساليب هي (الأسلوب الرسمي الديمقراطي - الأسلوب الفاشستي المتسلط والمتجبر - الأسلوب الاختياري الحر - أسلوب الرفض) وفي المقابل قامت بعرض ثلاثة أساليب سلوكية للأطفال هي [(ودود ، فعال) - (منازع، سريع الغضب) - (مندفع ، عدواني)] وهذه الأساليب السلوكية للأطفال مرتبطة بأساليب المعاملة الوالدية السابق ذكرها.

وأساليب المعاملة الوالدية هي :-

الأسلوب الذي يتبعه الآباء لإكساب الأبناء أنواع السلوك المختلفة والقيم والعادات والتقاليد

كما يعرفها محمد يسري على أنها :-

مفهوم للتربية الأسرية وتمثل الجهد التربوي عن طريق الأسرة بقصد تغيير وتنمية اتجاهات وقيم جديدة للفرد لجعله أكثر قدرة على فهم طبيعة الحياة داخل الأسرة.

وتُعرف كذلك على أنها:-

الاتجاهات والقيم التي تسود المجتمع وتترجمها الأسرة إلى أساليب عملية لتنشئة أطفالها النشأة الاجتماعية.

بينما تشير فاطمة الكتاني إلى أنها :-

الممارسات الوالدية وارتباطها بأي مظهر من مظاهر الشخصية سواء النفسية أو الاجتماعية وأن هناك اتجاهاً والديا يؤدي إلى النمو في اتجاه إيجابي واعتبر سوياً وأن هناك مجموعة من الأساليب الوالدية تؤدي إلى النمو في اتجاه سلبي واعتبرت غير سوية.

ويعرف ميشيل أرجايل أساليب المعاملة الوالدية على أنها:-

تلك الأساليب التي يساهم بها الوالدين في تنشئة أبنائهم وهي أساليب متعـددة مثـل العلاقـات المبكرة بالأم، أساليب التعذية المبكرة، التدريب على الإخراج، الدفء والتقبل، التزمت مقابل التساهل.

ويقصد الكاتب بمفهوم أساليب المعاملة الوالدية إجرائياً بأنه:-

تلك الإجراءات والممارسـات التـي يتبعهـا الوالـدين في تطبيـع وإكسـاب أبنـائهم أنـواع الـسلوك المختلفة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية وتكون هذه الإجراءات والممارسـات الوالديـة ذات طبيعـة خاصة عندما يقوم بها الوالدين في تعاملهم مع طفلهما الموهوب.

ويمكن التُعرّف على أساليب المعاملة الوالدية من خلال مقياسين من تصميم الكاتب:-

الأول يتم من خلاله التُعرّف على أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الوالـدين (آبـاء وأمهـات) ويتم تطبيقهما على الطفل الموهوب وعلى والده ووالدته.

ثانياً :مفهوم الموهبة :- Giftedness concept:-

هنـاك الكثـير مـن المفـاهيم التـي تتـداخل مـع مفهـوم الموهبـة لدرجـة أن بعـض الدراسـات والبحوث تراها مرادفاً لهذا المفهوم حيث إن بعض الدراسـات ذهبـت إلى أن الموهبـة لا توجـد إلا لـدى أناس لديهم قدرات وإنجازات تفوق الآخرين وأنهم يتمتعون بمعدل ذكاء متفـوق وسـابق لعمـرهم قـد يصل إلى (I Q 120) فأكثر.

وقد أكد على ذلك أيضاً عبد الرحمن العيسوى حيـث ذهـب إلى أن الأطفـال الـذين يحـصلون على نسبة ذكاء (120 أو 125) وما فوقها يطلق علـيهم أصـحاب الـذكاء العـالي أو المرتفـع ويمثـل هـؤلاء الأطفال نسبة (5-10%) من مجموعة أطفال سن العشرات، أما الأطفال الـذي تـصل نـسبة ذكـائهم مـن (135- 140) فيشار إليهم بأنهم أطفال موهوبـون Gifted ويمثـل هـؤلاء الأطفـال نـسبة مـن (1-3) مـن مجموع أبناء المجتمع.

ويبدو ذلك واضحاً في الأطفال الموهوبين حيث إن هناك مظاهر مختلفة متعلقة بالموهبة مثل الذكاء المرتفع والقدرة على الإبداع وأن الموهبة تقاس باختبارات الذكاء وأن الموهوب هو من يحصل على أعلى الدرجات في اختبارات الذكاء.

وأظهر الاستقصاء الذائع الصيت الذي أجراه تيرمان Terman 1925 ومعاونوه حيث قاموا بمتابعة أفراد موهوبين مدة أربعين عاماً (857 ذكراً) (671 أنثي)، أن حاصل ذكاء هؤلاء (150) فما فوق وهذا يؤكد على الاتجاه الذي كان يعتبر نسبة الذكاء هي المحك الأساسي للتُعرّف على الموهوبين، وفي الوقت نفسه يوجد بعض الدراسات التي ترى أن نسب الذكاء ليست محكاه للموهبة وليست مؤشرات تنبؤية جيدة خاصة بالأداء الإبداعي ورغم ذلك فإن هذه الدراسات خلطت بين مفهوم الموهبة والعبقرية واستخدمتها بمعنى ومرادف واحد؛ فيرى فاهر عاقل أن العبقري هو الطفل المتميز بالذكاء المبدع من بين الموهوبين وهذا يعنى أن كل عبقري موهوب.

بينما حاول يوسف أسعد 1985م أن يفرق بين الموهبة والعبقرية حيث يرى أن الموهبة تشير إلى الاستعداد الفطري الذي يعين على القيام بنوع معين من العمل وهو ما يتطلب اكتساب المهارة، أما العبقرية فإنها أكثر من ذلك حيث تتضمن الأصالة والقدرة على الإبداع والقدرة على التفكير والعمل في مجالات لم يسبق لأحد سبر أغوارها.

ولا يقتصر تداخل مفهوم الموهبة مع مفهومي الذكاء والعبقرية فحسب بل يتداخل مع مفاهيم أخرى مثل الإبداع، والابتكار، والتفوق العقلي، لذلك قبل عرض مفهوم الموهبة سوف نعرض لكل من هذه المفاهيم على حدة حتى نستطيع أن نحدد الفروق والاختلافات فيما بينها لنصل إلى مفهوم واضح ومحدد للموهبة وهذه المفاهيم هي:-

أ) مفهوم العبقرية Genius Concept:

العبقرية في اللغة كما يعرفها مختار الصحاح هي:-

عبقرية من عبقر بوزن العنبر وهو موضع تزعم العرب أنه من أرض الجن ثم نسبوا إليه كل شئ تعجبوا من حذقه أو جوده صنعته وقوته فقالوا (عبقري).

بينما يشير قاموس (أكسفورد) إلى مفهوم العبقرية على أنه:-

قدرة عظيمة وغير عادية في التفكير والتخيل.

وتُعرف العبقرية على أنها مصطلح يستخدم فقط للدلالة على الإنتاج الفذ المتميز سواء في مجال العلم أو الفن أو التكنولوجيا.

في حين يشير ألبرت R.S Albert إلى أن العبقرية هي:-

أن يقوم شخص بالإنتاج عبر مدى طويل من الزمن لعدد كبير من الأعمال التي يكون لها تأثيرها الواضح والكبير على الآخرين لسنوات عديدة.

كما تُعرّف العبقرية على أنها:-

على مدى للقدرة العقلية سواء العامة أو فيما يتصل بالاستطلاعات الخاصة من النوع الإبداعي وهو مصطلح عريض يُشير إما إلى درجة مرتفعة بشكل غير عادي من الذكاء العام أو إلى موهبة خاصة بدرجة غير عادية.

وتُعرّف أيضاً على أنها:-

القدرة على الأصالة والإبداع مما يؤدي إلى إنتاج أشياء جديدة لم يسبق التعريف عليها من قبل في أي مكان في العالم.

وتعرف العبقرية على أنها:-

قوة فكربة فطرية من نمط رفيع كالتي تعزى إلى من يعتبرون أعظم المشتغلين في أي فرع من فروع الفن ، أو التأمل أو التطبيق ، فهي طاقة فطرية ، وغير عادية ، وذات علاقة بالإبداع التخيلي ، وتختلف عن الموهبة

واستخدم تيرمان وهولنجورث اصطلاح العبقرية للدلالة على الأطفال الذين يملكون ذكاءً مرتفعاً ، حيث اعتبر تيرمان كل تلميذ من أفراد العينة التي قام على دراستها ومتابعتها حوالي 35 عاماً ، حصل على + 140 نقطة ذكاء في اختبار ستانفورد بينيه في عداد العباقرة.

ب) مفهوم الإبداع Creativity concept:

يُعرف الإبداع في المعجم الوسيط على أنه:-

إبداع أي أبدع الشيء واستخرجه واستخلصه وعند الفلاسفة إيجاد الشيء من عدم فهو أخص من الخلق.

كما يشير المورد الوسيط إلى كلمة Creativity :-

إلى أنها تعني مبدع أو إبداعي أو فائق.

ويستخدم مفهوم الإبداع ليشير إلى العمليات العقلية والمزاجية والدافعية التي تؤدي إلى الحلول والأفكار والتصورات والأشكال الفنية والنظريات التي تكون فريديه وجديدة.

كما يُعرف جليفورد 1900 Guilford الإبداع على أنه تلك القدرات التي تميز طائفة من الناس هم الأشخاص المبدعون وهي تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة والتي تحددها المعلومات المعطاة.

بينما يرى فوكس Fox الإبداع على أنه قدرة عامة لدى الأشخاص الأسوياء ولا يقتصر على المجالات العلمية أو الفنية فقط.

ويرى هافلhafel ان الإبداع هو:-

عملية ينتج عنها عمل جديد ترضى عنه الجماعة أو تتقبله على أنه مفيد

في حين يشير فروم from إلى الإبداع علي انه:-

هو إنتاج شيء جديد

ويرى كارل روجز rogerz انه:-

ظهور إنتاج جديد في العمل نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة

كما يعرف الإبداع أيضا على أنه:-

إنتاج الجديد النادر المختلف المفيد فكراً أو عملاً ، وهو بذلك يعتمد على الإنجاز الملموس .

ويعرف الإبداع علي أنه:-

هو القدرة على ابتكار حلول جديدة لمشكلة ما ، وتتمثل في ثلاثة مواقف:

- التفسير ( سبب كشف العلة )
- التنبؤ ( استباق حادث لم يقع بعد)
- الابتكار ( يعتمد على موهبة الشخص أكثر من اعتماده على ما يقدمه الموقف فالإبداع إذاً : هو التخلص من السياق العادي للتفكير وأتباع لحظ جديد من التفكير .

أو الإتيان بالشيء الجديد النادر المختلف والمفيد للبشرية. ومن صفات التفكير الإبداعي مايلى:-

1. توالدي : يهتم بكل الطرق ويبحث عن طرق جديدة للحل ، ويهتم بجميع الأنماط ، بل ويعمل على توليد أنماط بديلة.
2. يستخدم كل الوسائل الممكنة ولا يتبع اتجاها معينا بل يسير التفكير من أجل خلق اتجاهات مختلفة ، و قد يقوم بعمل ما دون هدف أو اتجاه بل للبحث عن الهدف.
3. استثاري : ينتج أفكارا لم تكن في الحسبان ويعمل على إعادة تشكيل الأنماط.

4. وثاب : حيث يقفز التفكير إلى خطوة جديدة ولا تعتمد على الخطوات السابقة بشكل مباشر أو عن طريق خطوة ثالثة ..

5. لا يجب أن تكون صحيحا في كل خطوة من خطوات التفكير طالما ستصل إلى نتيجة صحيحة.

6. لا يستخدم النفي حيث من المفيد السير في المنطقة غير الصحيحة ، حتى نصل إلى موقف مختلف نستطيع منه رؤية لصواب.

7. ليست المجموعات ثابتة فقد تتسع لتشمل عناصر أكثر وتوضع جميع الأشياء في الحسبان ، ويعتبر المجموعات مؤشرات تساعد على تحرك التفكير.

8. يكتشف الطرق الأقل ترجيحا.

9. عملية احتمالية : يزيد من فرص إعادة تركيب الانماط ولا يقدم وعودا بالحل ولكنه يضاعف من فرص التوصل إلى الحلول الأمثل .

10. يعمل على تغيير الأنماط بواسطة تنظيم الأشياء بطريقة مختلفة ويقوم بتكسير الأنماط القديمة من أجل تكوين أنماط جديدة .

تعلم التفكير الإبداعي:-

يتم التفكيرالإبداعي عن طريق التالي :

- أولاً : طرح مشكلة ما مثل مشكلة رياضية أو اجتماعية أو اقتصادية .
- ثانياً : بعد ذلك يتم طرح الحلول والافتراضات وطرح سلبيات الحلول والبدائل .

ما سبق طرحه يعتبر نشاط ذهني يمثل التفكير الإبداعي .

تعريف التفكير الإبداعي :

هو نشاط عقلي هادف يؤدي إلى أفكار جديدة ويعبر عن حلول لمشكلة رغبة في البحث عن حل منشود والتوصل إلى نتائج لم تكن معروفة .

مميزات ( مهارات ) التفكير الإبداعي

يتمتع التفكير المبدع بالمميزات التالية :

1. الطلاقة :

- تعني توليد حلول جديدة والتوصل إلى البدائل وتذكر معلومات سابقة

[ أنواع الطلاقة ]

| طلاقة الأشكال | الطلاقة الفكرية | الطلاقة اللفظية |
| --- | --- | --- |
| القدرة على الرسم الهندسي السريع لشكل معين | القدرة على إنتاج عدة أفكار مرتبطة بموقف معين | القدرة على إنتاج عدة ألفاظ تبدأ مثلاً بحرف ( س) |

2. لمرونة :

- توليد أفكار غير متوقعة

- عن طريق الشرح وإبداء الرأي وتقديم الحلول والقدرة على التغيير .

أشـكال المرونة

أ) المرونة التلقائية :

- الانتقال من فكرة إلى أخرى بسرعة وسهولة .

ب) المرونة التكيفية :

- سلوك ناجح عن طريق التغيير لمواجهة مشكلة .

2. الأصالة :

- أفكار متفردة بها طرافة وغير مباشرة .

3. استكشاف المشكلات :

- ملاحظة المشكلة وما فيها من ضعف .
- ملاحظة الأشياء غير العادية .

" تنمية التفكير الإبداعي "

1. عن طريق الإبداعات والاكتشافات في مختلف جوانب الحياة من علوم وفنون وآداب .
2. عن طريق استغلال العقل البشري .
3. عن طريق العصف الذهني الذي يعني استخدام الدماغ ( العقل ) في التصدي للمشكلة .

مبدأي العصف الذهني :

- المبدأ الأول : تأجيل إصدار الحكم أثناء المرحلة الأولى .
- المبدأ الثاني : الكم يولّد الكيف .

" القواعد الأربعة للعصف الذهني "

1. تقبل أفكار الآخرين مهما كانت ضعيفة ( المبدأ الأول )
2. تشجيع الآخرين على تقديم الأفكار الجديدة والغريبة ( الغير منطقية )
3. التركيز على الكم من الأفكار ( المبدأ الثاني )
4. البناء على أفكار الآخرين مع الجمع بين فكرتين وكذلك التعديل

مراحل العصف الذهني الأربعة :

1. مرحلة صياغة المشكلة : طرح المشكلة وتجميع الحقائق والبيانات .
2. مرحلة بلورة المشكلة : إعادة صياغة المشكلة عن طريق سؤال .
3. مرحلة العصف الذهني : توليد الأفكار وفيض من الأفكار في جو من الحرية

مرحلة تقييم الأفكار :

انتقال المفيد والنافع من الأفكار لتنفيذه وفقاً لعدة معايير مثل الأصالة والحداثة والمنفعة والأفكار المنطقية .

" أوجه الاتفاق ( الشبه ) وأوجه الاختلاف بين :

مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الإبداعي "

أولاً : أوجه الشبه :

التفكير الإبداعي يمر بمراحل التفكير الناقد .

التفكير الإبداعي يتضمن تقييماً للجودة ( نفس عنصر التفكير الناقد )

التفكير الإبداعي يمر بنفس القواعد المنطقية للتفكير الناقد .

ثانياً : أوجه الاختلاف :

| " التفكير الإبداعي " | " التفكير الناقد " |
| --- | --- |
| - تفكير متشعب ( عدة إجابات وبدائل ) | - تفكير متقارب ( إجابة واحدة ) |
| - يتصف بالأصالة . | - تقييم صدق أمور موجودة . |
| - يخترق غالباً القواعد . | - عدم تغيير المبادئ الموجودة . |
| - لا يمكن التنبؤ بنتائجه لأنه لا يتحدد بالقواعد المنطقية . | - يمكن التنبؤ بنتائجه لأنه يتحدد بالقواعد المنطقية . |

ج) مفهوم الابتكار Innovation concept:

الابتكار في اللغة يعنى ابتكر الشيء أي ابتدعه غير مسبوق إليه.

كما يشير قاموس أكسفورد إلى الابتكار على أنه القيام بعمل تغييرات عظيمة بواسطة الأفكار الجديدة.

ويعرف الابتكار على أنه القدرة على التفكير في شيء جديد وبطرق غير معتادة ومألوفة والتوصل إلى حلول متفردة للمشكلات أو حلول غير مسبوقة ويعرف على أنه القدرة على التغيير الفني الحر الذي يؤدي إلى خلق أشياء جديدة.

كما يعرف الابتكار على أنه القدرة على رؤية علاقات جديدة والقدرة على إنتاج أفكار غير معتادة للبعد عن الشكل التقليدي في التفكير.

ء) مفهوم التفوق العقلي Mental Superiority concept:

التفوق العقلي يعني في اللغة

تفوق: تفوق على قومه فاقهم وترفع عليهم والفائق هو الجيد في كل شيء.

عقلي: ما يقابل الغريزة التي لا اختيار لها وما يكون به التفكير والاستدلال وتركيب التصورات.

وفي المورد الوسيط يعرف المتفوق Intellectual على أنه شخص مفكر أو ذو الذكاء المتقد أو المتفوق عقلياً.

ويشير مصطلح المتفوق العقلي إلى أولئك الذين وصلوا في أدائهم إلى مستوى أعلى من العاديين في مجال من المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد شريطة أن يكون ذلك المجال موضع تقدير الجماعة كما يعرفه عبد السلام عبد الغفار 1975 بأن الطفل المتفوق هو الطفل الذي لديه الاستعدادات العقلية ما يمكنه في

مستقبل حياته من الوصول إلى مستويات أداء مرتفعة في مجال معين من المجالات التي تقدرها الجماعة إذا توافرت للطفل ظروف مناسبة.

كما يُشير جانييه 1985م إلى التفوق العقلي على أنه يرتبط بالقدرات التي تنمو بشكل مقصود ومنظم أو المهارات التي تكون خبرة في مجال من مجالات النشاط الإنساني والمتفوق هو الفرد الذي يتمتع بأداء فوق متوسط في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني.

كما يشير إلى التفوق العقلى بأنه التحصيل العالي ، والإنجاز المدرسي المرتفع . فالتحصيل الجيد قد يعد مؤشرا على الذكاء ، ويعرف المتفوق تحصيليا بأنه الطالب الذي يرتفع في إنجازه ، أو تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية ، أو المتوسطين من أقرانه .

أ) تحديد التفوق في ضوء المفاهيم التالية :

1ـ الذكاء العام :-

سلك هذا المنحنى عدد كبير من الباحثين ( سيمشن 1941 ، هوبسن 1948 ، برسي 1949 ، هيلدرت 1952 ، بريدجز 1969 ، فرنون 1977 ، فريمان 1978 ) ، ولكن هناك نقاشاً واسعاً دار حول معامل الذكاء الذي يمكن اختياره لتحديد المتفوق عقلياً عن غيره . فقد رأينا كيف أن تيرمان قد حدد + 140 نقطة ذكاء بالنسبة لتلاميذ المدارس الابتدائية على اختبار ستانفرد بينيه و+ 135 نقطة بالنسبة لتلاميذ المدارس الإعدادية ، عندما اختار العينة لدراسته الطويلة الشهيرة . واختارت هولنجورث (1926) + 130 نقطة ذكاء كحد أدنى للتفوق العقلي في اختيار العينة للدراسة التي قامت بها ، ويؤكد بالدوين أن معامل الذكاء ينبغى أن لا يقل عن 130 نقطة على اختيار ستانفرد بينيه . أما دنلاب فهو يرى أن هذا فيه بعض المبالغة واقترح الاكتفاء

بذكاء قدره + 120 نقطة كحد أدنى لتحديد التفوق العقلي ، وصنف المتفوقين في ثلاثة مستويات

ويشير ويلكز هولي (1979) إلى أن هناك درجة من الاتفاق على أن تكون + 140 ذكاء محكاً مناسباً للتعرف على المتفوق عقلياً مع استخدام اختبار ذكاء فردي بانحراف معياري (15) وهذا يشير إلى أن حوالي (0.38) فقط من المجتمع في عداد المتفوقين . وهذا ما استخدمه تيرمان (1921 ) ويمكن أن نشير إلى أن هناك شبه اتفاق على أن +130 نقطة ذكاء على اختبار فردي لفظي بانحراف معياري (15) هي الحد المناسب لتحديد المتفوق عقلياً في ضوء محك الذكاء بالنسبة لمن يعتبر أن اختبار الذكاء محكاً مناسباً.

ويعلق ويكلي وهولي (1979) بأنه ينبغي أن نتوقع أن الاختبار المصمم لقياس عدة أشياء في وقت واحد لا يمكن الوثوق به تماماً لأن إعادة الاختبار قد تعطينا نتائج مغايرة لذلك فإن البديل عن ذلك هو أن نستخدم عدة اختبارات ذكاء فإن اتفقت في نتائجها فإن ذلك يعطي مؤشراً على سلامة التقدير .

لهذا ، فإن من المفضل أن يستفيد المشتغلون في الكشف عن المتفوقين عقلياً من هذه الملاحظة وأن يستخدموا أكثر من اختبار للذكاء عند التعرف على المتفوقين . وقد أشار لوسيتو (1963) إلى أن اختبارات الذكاء الجمعية واختبارات التحصيل من الوسائل الأساسية التي يوصي باستخدامها معظم العاملين في مجال التفوق . وذلك من أجل التعرف الأولي على المتفوقين عقلياً . وعند تطبيق اختبارات الذكاء على هؤلاء تبين أننا نقيس الإمكانات العقلية كالذاكرة والتعرف والتفكير المحدد . وهذه الاختبارات تفيد في تحديد التلاميذ الذين لا يسجلون درجات مرتفعة في اختبارات التحصيل المقننة، ولكن لديهم القدرة الكامنة على ذلك ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن اختبارات التحصيل أحياناً تكشف النقاب عن التلاميذ الذين لا يظهرون تفوقاً في اختبارات الذكاء الجمعية .

ولكنه من الممكن أن يقوم المعلم في المدرسة من خلال اختبارات الذكاء الجمعية، واختبارات التحصيل المقننة في التعرف على المتفوقين بصورة مبدئية ثم يقوم الأخصائي في القياس النفسي أو الأخصائي النفسي المدرب بإجراء اختبارات أخرى لانتقاء المتفوقين منهم عقلياً كاختبارات الذكاء الفردية أو استخدام قوائم الملاحظة ، أو التعرف على بعض السمات الانفعالية أو الدافعية التي يتميز بها المتفوق عقلياً .

2- تحديد التفوق في ضوء التفكير الابتكاري- :

فلقد أثبت جيتزلس وجاكسون أنه عندما أخذا مجموعتين من التلاميذ في المدارس الثانوية إحداهما تمثل ذوي الذكاء المرتفع والأخرى تمثل ذوي القدرة المرتفعة على التفكير الابتكاري ودرسا الأداء التحصيلي لكل من المجموعتين تبين أن هذا الأداء كان متماثلاً مما دعاهما للزعم أن الذكاء والتفكير الابتكاري نمطان مختلفان من التفكير لأن اختبارات التفكير الابتكاري التي قاما بتصميمها كانت ترتبط ارتباطاً ضعيفاً باختبارات الذكاء .

كما أثبت جيتزلس وجاكسون أن مجموعة ذوي المستوى المرتفع من التفكير الابتكاري تملك خصائص انفعالية ودافعية تختلف عن ذوي الذكاء المرتفع . وأشارا إلى أننا نفقد حوالي 67% من المتفوقين إذا اعتمدنا على اختبارات الذكاء وحدها لأن نسبة الذين يملكون قدرة مرتفعة في كل من الذكاء والابتكار كانت حوالي 33% من أفراد العينة

ولتحسين نتائج ملاحظة المعلمين فقد تم وضع قوائم ملاحظة تساعد المعلمين على تحديد التفوق ، وتضم هذه القائمة البنود التالية :

1. أن يمتلك الطفل قدرة ممتازة على الاستدلال والتعامل مع المجردات والتعميم من حقائق جزئية .
2. أن يكون لديه فضول عقلي على درجة عالية.

3. أن يتعلم بسهولة ويسر.
4. أن يكون لديه قدر كبير من الاهتمام.
5. أن يكون لديه ساحة انتباه واسعة. وهذا يجعله يدأب ويركز على حل المشكلات
6. أن يكون ممتازاً في المفردات اللغوية كماً ونوعاً بالمقارنة مع أترابه الذين في مثل سنه.
7. أن يكون لديه القدرة على القيام بعمل فعال بصورة مستقلة .
8. أن يكون قد بدأ القراءة بصورة مبكرة .
9. أن يظهر قدرة فائقة على الملاحظة .
10. أن يظهر أصالة ومبادرة في أعماله العقلية .
11. أن يظهر يقظة واستجابة سريعة للأفكار الجديدة .
12. أن يملك القدرة على التذكر بسرعة
13. أن يملك مستوى تخيل غير عادي .
14. أن يتابع مختلف الاتجاهات المعقدة بيسر .
15. أن يكون لديه اهتمام كبير بطبية الإنسان ( مشكلة الخلق والمصير
16. أن يكون سريعاً في القراءة .
17. أن يكون لديه عدة هوايات .
18. أن يكون لديه اهتمامات في المطالعة في شتى المجالات .
19. أن يستخدم المكتبة بفعالية وبصورة مستمرة .
20. أن يكون ممتازاً في الرياضيات وعلى الأخص في حل المشكلات .

3- تحديد التفوق في ضوء مستوى التحصيل الدراسي :-

التحصيل الدراسي من المحكات الرئيسة في الكشف عن المتفوقين ، وذلك باستخدام السجلات المدرسية ، لأن التحصيل يعتبر أحد المظاهر الأساسية عن النشاط العقلي الوظيفي عند الفرد ولكن خطورة هذا النوع من التحديد للمتفوق عقلياً هو أن هناك بعض التلاميذ المتفوقين لا يحققون نجاحاً بارزاً في التحصيل الدراسي وهذه الفئة أصبحت ظاهرة متكررة ومؤكدة في كثير من الدراسات.

وهناك عدة عوامل ترتبط بضعف القدرة على الإنجاز أو التحصيل عند المتفوق وهذه العوامل هي:

1. ضعف الوضوح وقصور في التحديد عند اختيار المواد الدراسية والمهنية .
2. ضعف في ضبط الذات
3. معاناة من الانطواء والانكفاء الذاتي
4. استثمار ضعيف للوقت والمال
5. وجود ميول عصابية
6. خضوع في الأسرة ، أو خضوع ذاتي .
7. سيطرة أبوية أو إهمال شديد
8. عدم وجود أهداف ، أو وجود مطالب والدية صعبة التحقيقر .
9. ضعف من حيث النضج وتحمل المسؤولية
10. عدم الاهتمام بالآخرين
11. ضعف في كل من السيطرة والاقتناع والثقة بالنفس .
12. فتور الهمة والانسحاب من الحياة .

4- تحديد التفوق في ضوء الموهبة :-

إن اصطلاح الموهبة قد استخدم للدلالة على الأفراد الذين يصلون في أدائهم إلى مستوى مرتفع في مجال من المجالات غير الأكاديمية كالفنون والألعاب الرياضية والمهارات الميكانيكية والقيادة الجماعية . وكان وراء هذا الاعتقاد تلك الآراء التي أشارت إلى أن هذه المجالات ليس لها علاقة بالذكاء فالمواهب هي قدرات خاصة لا صلة لها بالذكاء لأنها قد توجد عند المتخلفين عقليا .

ولكن النتائج في البحوث المتقدمة التي تمت على أصحاب المواهب قد دلت على عدم صحة الآراء السابقة وأن هناك ارتباطا إيجابيا بين المواهب الخاصة ومستوى الذكاء، والعلاقة بين الذكاء والموهبة علاقة إيجابية ، فالذكاء عامل أساسي في تكوين نمو المواهب جميعا.

كما أن وراثة الموهبة أمر مشكوك فيه بعد أن ثبت أن الموهبة قد تختفي عند بعض أبناء الموهوبين . كما أن هناك مواهب تظهر وتتفتح عند بعض الأفراد نتيجة التربية والتدريب وتوافر الذكاء .

وقد استخدمت إحدى المؤشرات التالية في التعرف على الموهوبين:

1. مستوى مرتفع في التحصيل الأكاديمي
2. مستوى مرتفع في الاستعداد العلمي
3. موهبة ممتازة في الفن أو إحدى الحرف
4. استعداد مرتفع في القيادة الجامعية
5. مستوى مرتفع في المهارات الميكانيكية

**ب) أنماط التفوق العقلي:-**

1. ذوي القدرة على الاستظهار

2. ذوي القدرة على الفهم
3. ذوي القدرة على حل المشكلات .
4. ذوي القدرة على الإبداع .
5. ذوي المهارات
6. ذوي القدرة على القيادة الجماعية .

**ج) مستويات المتفوقين عقليا- :**

1. فئة الممتازين : وهم الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين ( 120 أو 125 ) إلى ( 135 أو 140 ) إذا طبق عليهم اختبار ستانفورد بينيه .
2. فئة المتفوقين : وهم من تتراوح نسبة ذكائهم بين ( 135 أو 140 ) ــ 170 على نفس المقياس السابق
3. فئة المتفوقين جداً ( العباقرة ) : وهم الذين تبلغ نسبة ذكائهم 170 فما فوق

أما تصنيف كرونشانك فيقسم التفوق العقلي إلى مستويات ثلاثة كما يلي :

1. الأذكياء المتفوقون : هم الذين نسبة ذكائهم بين 120 ـ 135 ويشكلون ما نسبته5% ـ 10% ..
2. الموهوبون : تتراوح نسبة ذكائهم بين 135 ـ 140 إلى 170 ويشكلون ما نسبته1% ـ 3% ..
3. العباقرة ( الموهوبون جداً ) : تتراوح نسبة ذكائهم 170 فأكثر وهم يشكلون 0.00001% أي ما نسبته واحد من كل مئة ألف . أي نسبة قليلة جداً .

**هـ) مفهوم الذكاء Intelligence concept:**

مفهوم الذكاء في اللغة يعني:-

الذكاء – ذكي الشخص ذكي وهو سرعة الفهم والإدراك.

ويعرف الذكاء في المورد الوسيط بأنه Intelligent :

عاقل أو ذكي أو متقد الذهن أو بارع وأيضاً دال على الذكاء أو مخلوق ذكي.

كما يشير قاموس أكسفورد على أنه القدرة الخلاقة على الفهم والتعليم والمعرفة العقلية كما يعرف الذكاء على أنه :

قدرة الفرد العامة الموروثة الثابتة نسبياً على التعلم وحل المشكلات والتوافق مع البيئة.

في حين يرى سترن Stern أن الذكاء هو القدرة على التكيف العقلي للمشاكل والمواقف الجديدة أي قدرة الفرد على تغيير سلوكه في حين تقتضى الظروف الخارجية ذلك، بينما يذهب كلفن Calvin في تعريفه للذكاء على أنه القدرة على التعلم فأذكي اثنين أقدرهما على التعلم وعلى تطبيق ما تعلمه، ويشتمل الذكاء أيضاً على قدرات عديدة منها التفكير والتكيف والفهم والتبطر والإفادة للآخرين.

ويعرف الذكاء علي أنه:

يعني القدرات التي يتميز بها الفرد في المفاهيم والأرقام وحل المشكلات والاستفادة من الخبرات

كما يعرف الذكاء علي انه:-

هو القدرة الكلية العامة على القيام بفعل مقصود ، والتفكير بشكل عقلاني ، والتفاعل مع البيئة بكفاية . فالذكاء قدرات الفرد في عدة مجالات ، كالقدرات العالية في المفردات والأرقام ، والمفاهيم وحل المشكلات ، والقدرة على الإفادة من الخبرات ، وتعلم المعلومات الجديدة.

أما عن مفهوم الموهبة:-

فالموهبة تعني في اللغة:-

العطية وموهبة بكسر الهاء، أي معداً وقادراً وأوهب لك الشيء أعده – وأوهب لك الشيء إذا دام والموهبة هي وهبه اللـه الشيء فهو يهب هبة.

وقد عرف المكتب الأمريكي للتعليم الموهبة بأنها:-

المقدرة أو القدرة في أي من المجالات الآتية (القدرة العقلية – الكفاءة – الأكاديمية – الإبداع – القيادة – فنون الأداء في المجالات المختلفة).

عند فحص هذين التعريفين نجد أنهما يتفقان مع تعريف كمال دسوقي للعبقرية وتعريف جليفورد للإبداع وتعريف جون سونتروك للابتكار وتعريفه جانييه للتفوق العقلي وتعريف سترن للذكاء من حيث الإشارة إلى أن كل هذه المفاهيم تعني القدرة أو المقدرة.

فالقدرة تعنى إمكانية الفرد الحالية التي وصل إليها بالفعل سواء ذلك عن طريق نضجه أو نموه أو خبرته أو تعليمه أو تدريبه على مزاولة نشاط ذهني، أو حسي، أو حركي في مجال معين.

كما تُعرّف الموهبة على أنها تلك القدرة الرائعة التي تجعل الطفل عند القيام بنشاط ما أن يظهر أداؤه بتميز في هذا المجال وتجعله متفرداً وممتلكاً لخصائص وسمات يحتمل ألا يمتلكها الآخرون.

ويتفق هذا التعريف للموهبة مع تعريف محمد خالد طحان للعبقرية وتعريف جليفورد – للإبداع وتعريف شارلز جاتسكل للابتكار من حيث التميز والتفرد وخلق أشياء جديدة لم يسبق إليها أحد.

وتُشير باربارا كلارك Barbara Clark في تعرفها للموهبة على أنها:-

قدرة فطرية أو استعداد موروث في مجال واحد أو أكثر من مجالات الاستعدادات العقلية والإبداعية والاجتماعية والانفعالية والفنية وهي أشبه بمادة خام تحتاج إلى اكتشاف وصقل حتى يمكن أن تبلغ أقصى مدى لها.

كما يُعرّف معجم الطفولة الموهبة على أنها:-

منحة أو عطية إلهية للفرد ويتمايز بها نظرائه في مستويات الإدراك والذكاء وسرعة ودقة إنجاز نشاط متميز.

والموهبة تعنى القدرة على الابتكار في تحصيل الفرد في مجال أو أكثر.

ويتضح لنا من التعريفات السابق أن هناك علاقة وطيدة بين الموهبة والاستعدادات العقلية والإبداعية كما تشير باربارا كما أن هناك علاقة وطيدة بين الموهبة والابتكار والذكاء كما أشار كلا من أحمد زلط وماريان شيفل.

وفي تقرير الكونجرس الأمريكي (1972) عرف الموهبة بأنها صفة للأطفال الموهوبين الذي يكونون من خلال القدرات الفائقة قادرين على الأداء المرتفع.

و تُعرّف الموهبة أيضاً على أنها:-

مصطلح يستخدم للدلالة على الذين يمتلكون القدرات الخاصة في أحد المجالات غير الأكاديمية ويعتبرها العلماء ذات أصل وراثي تكويني لا يرتبط بذكاء.

ويعتبر عبد السلام عبد الغفار 1977 الموهبة أنها مستوى أداء مرتفع للعوامل الوراثية ولا يرتبط بالذكاء الذي يصل إليه الفرد.

ويتضح لنا من التعريفين الأخيرين السابقين أنهما ركزا على أن الموهبة لا ترتبط بأي شكل من الأشكال بذكاء الفرد.

وتعرف الموهبة أيضا على انها:-

سمات معقدة تؤهل الفرد للإنجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف ،والموهوب هو الفرد الذي يملك استعداداً فطرياً وتصقله البيئة الملائمة ، لذا تظهر الموهبة في الغالب في مجال محدد مثل الموسيقى أو الشعر أو الرسم ... وغيرها .

ثالثاً: مفهوم الطفل الموهوب Gifted Child Concept:

ظهر العديد من التعريفات التي توضح المقصود بالطفل الموهوب ، وقد ركزت بعض تلك التعريفات على القدرة العقلية ، في حين ركز بعضها الآخر على التحصيل الأكاديمي المرتفع ، وركز بعضها على مظاهر الإبداع ، والخصائص أو السمات الشخصية والعقلية ، لذلك يجد الدارس صعوبة في وضع تعريف للطفل الموهوب ، وذلك بسبب تعدد المكونات (Components) التي يتضمنها هذا المصطلح ، هذا بالإضافة إلى صعوبة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما جوانب التفوق التي يظهرها الطفل الموهوب ؟ هل في الذكاء العام والتي يعبر عنها بنسبة الذكاء ؟ أم في توفر سمات شخصية وعقلية معينة ؟ أم هي في كل تلك الظواهر ؟
2. كيف تقاس مظاهر الموهبة ؟ هل تقاس بمقاييس الذكاء العامة ؟ أم تقاس بمقاييس الإبداع ؟ ؟ أم تقاس بمقاييس التحصيل الأكاديمي ؟ أم تقاس بمقاييس السمات الشخصية والعقلية التي تميز الموهوبين من غيرهم ؟
3. ما نسبة الذكاء التي تفصل بين الطفل الموهوب والطفل العادي ؟ هل تعتمد نسبة ذكاء معينة للفصل بينهما ؟ وما المعايير التي تفصل بين كل منهما على مقاييس الإبداع أو التحصيل الأكاديمي أو السمات الشخصية والعقلية ؟

فقد يجد الدارس لهذا الموضوع تعريفات يمكن تصنيفها إلى مجموعتين الأولى هي مجموعة التعريف الكلاسيكية أو التقليدية ، في حين تمثل الثانية مجموعة التعريفات الحديثة .

أما التعريفات الكلاسيكية أو التقليدية (السيكومترية) ، فتركز على القدرة العقلية وتعتبرها المعيار الوحيد في تعريف الطفل الموهوب ، والتي يعبر عنها بنسب الذكاء فقد ذكر بيرت (Burt،1975 ) تعريفات الذكاء التي أوردها كل من هولنج ورث

وتيرمان (Hollingworth and Terman) والتي اعتبرت نسبة الذكاء 140 هي الحد الفاصل أو المعيار الـذي يفصل بين الطفل العادي والموهوب ، كما تبني مثـل هـذا الاتجـاه في تعريـف الطفـل الموهـوب ديهـان وهافجهرست (Dehaan & Harighurst) ، حيث اعتبرا القدرة العقلية العامة ممثلـة لعـدد مـن الجوانـب كالموهبة ، والقدرة اللفظية والميكانيكية ، والتخيلية والموسيقية ، وظهرت في الخمسينات والستينات مـن هذا القرن تعريفات أخرى للطفل الموهوب تؤكد على معيار القدرة العقلية ، ولكنها تضيف بعداً آخر في تعريف الطفل الموهوب وهو بعد الأداء المتميـز وخاصـة في المهـارات الموسـيقية ، والفنيـة ، والكتابيـة ، والقيادة الاجتماعية ، ويذكر كيرك (1979،Kirk ) أسماء الكثير من علـماء الـنفس الـذين تبنـوا مثـل هـذا الاتجـاه مثـل سـمبثون ولـوكنج (Sumption & Lueching) ولوسـيتو (Lucito) وجليفـورد (Guilford) ، وخلاصة ذلك الاتجاه ، أن الطفل الموهوب هو ذلك الفرد الذي يتميز بقـدرة عقليـة عاليـة حيـث تزيـد ذكاءه على 130 ، كما يتميز بقدرة عالية على التفكير الإبداعي .

أما التعريفـات الحديثـة للطفـل الموهـوب ، فقـد ظهـرت نتيجـة للانتقـادات التـي وجهـت إلى التعاريف السابقة السيكومترية ، والتي خلاصتها أن مقاييس الذكاء التقليدية، كمقياس بينيه ، ووكـسلر ، لا تقيس قدرات الطفل الأخرى ، كالقدرة الإبداعية ، أو المواهب الخاصة ، أو السمات الشخصية العقلية ، أو حتى تكيفه الاجتماعي ، بل تقيس قدرته العقلية العامـة فقـط والمعـبر عنهـا بنـسبة الـذكاء ، ومـن الانتقادات الأخرى لمقاييس الذكاء أنهـا متحيـزة ثقافيـاً وعرقيـاً وطبقيـاً ، كـما أنهـا انتقـدت مـن حيـث دلالات صدقها وثباتها ونقص قدرتها في الكشف عن التفكير الابتكاري ، وبـسبب تلـك الانتقـادات ظهـر الاهتمام بمقاييس أخـرى تقـيس القـدرة عـلى التفكـير الابـداعي ، والـسمات الشخـصية والعقليـة للفـرد والتي تميزه عن غيره ، ومن هنا ظهرت التعريفات الحديثة للطفـل الموهـوب والتـي تعتمـد عـلى أدائـه الاجتماعي وقيمته الاجتماعية ، فلم يعد النظر إلى القدرة العقلية وحدها كأداء متميـز لأداء الفـرد ، بـل

أصبح التركيز والاهتمام منصباً على أشكال أخرى ، من الأداء المميز مثل التحصيل الأكاديمي ، والتفكير الابداعي ، والمواهب الخاصة ، والسمات الشخصية ، والعقلية الخاصة ، وقد اعتبرت مثل هذه المظاهر المميزة في الأداء مكونات أساسية في تعريف الطفل الموهوب بالاضافة إلى القدرة العقلية العامة ، وقد تبنى مثل هذا الاتجاه علما مثل تورانس (Torrance) ونيولاند (Newland) وهيوارد (Heward) ومارلند (Marland)ورينزولي (Renzulli)، إذ يذكر هلهان وكوفمان(hallahen & Kauffman 1981) ، وهيوراد وأرولانسكي(Heward & Orlansky 1980) ، العديد من أشكال الأداء المميزة للطفل الموهوب مقارنة مع الطفل العادي ، ومن التعريفات المشهور، تعريف مارلند الذي يشير فيه إلى أن الطفل الموهوب هو ذلك الفرد الذي يزهر أداءاً متميزاً في التحصيل الأكاديمي المتخصص ، والتفكير الابتكاري أو الابداعي، والقدرة القيادية ، والمهارات الفنية ، والمهارات الحركية ، أما رينزولي فيعرف الطفل الموهوب بأنه ذلك الفرد الذي يظهر قدرة عقلية عالية ، والقدرة على الابداع والالتزام بأداء المهارات المطلوبة منه ، ويتبنى المؤلف التعريف التالي للطفل الموهوب " يمثل الطفل الموهوب ذلك الفرد الذي يظهر أداءاً متميزاً مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية :

1. القدرة العقلية العالية التي تزيد فيها نسبة الذكاء على انحرافيين معياريين موجبين عن المتوسط .
2. القدرة الإبداعية العالية في أي مجال من مجالات الحياة .
3. القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع التي تزيد عن المتوسط بثلاث انحرافات معيارية
4. القدرة على القيام بمهارات متميزة أو مواهب متميزة مثل المهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية ... الخ

5. القدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية ، والمرونة ، والأصالة في التفكير، كسمات شخصية عقلية تميز الموهوب عن غيره من العاديين .

وسوف يتم استعراض أمثلة من مقاييس القدرة العقلية العامة ، ومقاييس القدرة التحصيلية ، ومقاييس الإبداع ، ومقاييس السمات العقلية للموهوبين ، وخاصة تلك المقاييس التي جرى تطويرها في البيئة الأردنية فيها دلالات صدق وثبت وفاعلية فقرات تبرر استخدامها .

أساليب قياس القدرة العقلية العامة (الذكاء).

وتعتبر مقاييس القدرة العامة التقليدية ، كمقياس ستانفورد بينيه ، ومقياس وكسلر للذكاء من الأساليب المناسبة والمعروفة في قياس وتشخيص القدرة العقلية العامة ، للموهوبين ، حيث تمثل القدرة العقلية العالية إحدى الأبعاد الأساسية في تعريف الموهبة ، ويعتبر الفرد موهوباً إذا زادت قدرته العقلية المقاسة باختبارات الذكاء عن انحرافيين معياريين عن المتوسط ، وبلغة نسبة الذكاء إذا زادت نسبة ذكاءه عن 130 درجة

ومن مقاييس الذكاء العامة ، والتي تصلح لقياس وتشخيص القدرة العقلية العامة لدى الموهوبين المقاييس التالية :

1. مقيياس ستنافورد بينيه (The Stanford-Binet Intelligence Scale)
2. مقاييس وكسلر للذكاء (The Wechsler Intelligence Scales)
1. مقاييس مكارثي للقدرة العقلية (The McCarthy Scales of Childrens Abilities)
3. مقياس جودانف هاريس للرسم (Goodenough-Harris Drawing Teat)
4. مقياس سلوسن لذكاء الأطفال(Slosson Intelligence Test for Children)

وهذا يؤكد علي استخدام العديد من الدراسات والأبحاث مفهوم الطفل الموهوب للدلالة على مفاهيم أخرى فمن بين هذه الدراسات التي استخدمت مفهوم

الطفل الموهوب على أنه الذكي والبعض منها أيضاً أشار إلى أنه يعنى المتفوق العقلي في ضوء ارتفاع التحصيل الدراسي والبعض الآخر أشار إلى أنه يعنى التفكير الإبداعي أو أنه الشخص المفكر والمبدع وبعض الأبحاث لم تشر إلى أن الطفل الموهوب هو الذي فحسب بل حددت نسبة الذكاء التي إذا توافرت في شخص اعتبر موهوباً حيث ذهبت أبحاث ودراسات لويز تيرمان وهولنجورث إلى أن الموهوب هو من يحصل على (130) في اختبارات الذكاء، وسوف نقوم بتوضيح هذه المفاهيم فيما يلي لنصل في النهاية إلى التعريف الإجرائي لمفهوم الطفل الموهوب في إطار هذه الدراسة.

فالطفل الموهوب كما يراه جابر عبد الحميد (1972) هو الذي يحصل على درجة أعلى من نقطة معينة في اختبارات الذكاء وهي أعلى من (140) كذلك يحدد بالدوين (1965) Baldwin الطفل الموهوب معتمداً على معامل الذكاء مستخدماً اختبار ستانفورد بينيه ، وكذلك عند بوري (Bracken bury 1976) حيث يرى أن الطفل الموهوب مرتبط بذكائه، في حين يرى دير (1964) Durr أن الطفل الموهوب هو من لديه استعداد أكاديمي مرتفع وهو ما أكده جليفورد وتورانس عندما ذهبا إلى أن الموهوب هو المتفوق العقلي وأيضاً المبدع.

بينما يرى فاخر عاقل (1975) أن صفة الموهوب تعنى قدرة عقلية عالية في حين تعنى صفة العبقري إنجازاً عظيماً جداً وأصيلاً تماماً.

في حين يُعرّف الطفل الموهوب بأنه من لديه القدرات والمواهب المتقدمة أو غير العادية أو يحتاج إلى رعاية خاصة لإشباع حاجته التعليمية وهو يتمتع بدرجة أداء عالية وإنتاجية غير عادية وسلوكيات تعلم متفوقة في مجالات تعبيرية مختلفة.

كما يعرف الطفل الموهوب على أنه ذلك الفرد الذي يظهر بالفعل أداء متميز أو لديه إمكانية القيام بهذا الأداء في واحد أو أكثر من المجالات الآتية (قدرة عقلية عامة – استعداد دراسي خاص – تفكير إبداعي – قدرة على القيادة – قدرة نفسية حركية).

وعرف هانيجهيرست (1985) على أنه:-

ذلك الطفل الذي يظهر أداء ملحوظاً ثابتاً في خط يتميز بالاهتمام والمحاولة.

وتُعرفه الجمعية الوطنية للدراسات التربوية بأمريكا (1958) على أنه الطفل الذي يظهر أداء مرموقاً بصفة مستمرة في أي مجال من المجالات ذات الأهمية.

كما يشير بول ويتي Poul witty من تعريفه للطفل الموهوب بأنه الطفل الذي يتصف بالامتياز المستمر في أي ميدان هام من ميادين الحياة.

كما أن الطفل الموهوب هو ذلك الطفل الذي يوجد لديه استعدادات وقدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع وخصوصاً في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والتحصيل العلمي، والمهارات أو القدرات الخاصة.

ويعرف الطفل الموهوب أيضاً على أنه الطفل الذي يكون أدائه متميزاً بشكل مستمر في أي من المجالات الهامة وتكون لديه القدرة المتفوقة على التعامل مع الحقائق والأفكار والعلاقات.

ويقصد الكاتب بمفهوم الطفل الموهوب إجرائياً بأنه:

الطفل الذي لديه استعداداً فطرياً.

يساعد هذا الاستعداد الفطري للطفل على أن يكون فائقاً في أدائه على أقرانه.

يكون هذا التفوق في الأعمال التي يقوم بها سواء ذهنية أو حركية.

تختلف لديه مجالات التفوق والنبوغ تتمثل فيما يلي (الرياضة – الموسيقى – الفن – الكتابة الأدبية – الرياضيات – العلوم).

# الفصل الثاني

## خصائص وحاجات الطفولة

يُنظرُ إلى الطفل في المجتمع السليم كطاقة تنبض بالحيوية والنشاط والثقة..هو متعة الحاضر وطُمأنينة النفس وأمل المستقبل الباسم.والطفل الذي يحصل على تربية متكاملة بالتأكيد تتظافر في شخصيته، الصحة الفسيولوجية، والنفسية، و الذهنية ، والروحية ؛ ولمّا كانت الأسرة والأبوان خاصة هما مدخل الإنسان إلى المجتمع، فإنهما يصوغان البنية الأساس لشخصية إنسان المستقبل، ولنمط علاقاته بالآخرين.فالأب المتسامح إلى حدٍّ ما وتسامحه هذا يستند إلى وعْيٍ وفهم يعوّد طفله على الجرْأة والبحث والاستزادة من الخبرات والمعارف، وينمّي لديه الاعتماد على الذات.وشخصية الأم الواعية..الأم المتعلّمة..الأم المثقفة..الخبيرة بشؤون الحياة تغرس في نفسية طفلها حبّ الله وحبّ الناس وحبّ الحياة والتوغّل في مسالكها..ممّا ينمّي لديه حبّ البحث ويُشْبع لديه الفضول، فتنشط عنده روح المبادرة والتطلّع إلى إثبات الذات من خلال الإبداع.

واقعنا الآن وحتى ونحن في القرن الحادي والعشرين يكذّب ادّعاءاتنا التي نرفعها ونحاول أن نقنع بها أنفسنا، بأن أبناءنا حالهم أحسن من حالنا لمّا كنّا في عمرهم..فعلا الظروف المعيشية تحسّنت ومستلزمات الحياة العصرية توفّرت.الوعي الفردي والاجتماعي ارتفع..المستوى الفكري للفرد تحسّن بفضل التعليم وتيسّر طرق كسْب المعرفة وتنوّعها.لكن بكل أسف أغلبنا يتعامل مع أبنائه وأفراد أسرته نفس معاملة جدّه لجدّته وأبيه لأمه. روح السيطرة والقهر سائدتان في أغلب بيوتنا..كل تحركات أبنائنا هي فوضى لا نطيقها، كلّ سعي نحو التفتح واكتشاف المحيط مضيعة للوقت..كلّ طفرة في وضْعٍ كهذا قد تبرز لدى أحد الأطفال تُخنق في المهد لا نلتفت إليها، بل نحتقرها ونعيّر صاحبها لكونه يتلهّى بما لا فائدة فيه.يحدث هذا في أسرنا وفي مؤسساتنا

التعليمية..أطفالنا اغلبهم في نظر الأساتذة والمعلمين متمرّدون، عصاه، فوضويون، يكرهون المعرفة هم في حاجة إلى الترويض عن طريق العقاب البدني، أكثر ما هم في حاجة إلى التهذيب والتعلم والتعليم والتثقّف والتثقيف.

أولاً : تعريف الطفولة Childhood Definition :

الطفل في اللغة هو المولود حتى البلوغ، والطفولة هي مرحلة من الميلاد إلى البلوغ.

ويشير قاموس أكسفورد Oxford:

إلى الطفل على أنه الإنسان حديث الولادة سواء كان ذكراً أو أنثى، كما يشير إلى الطفولة على أنها الوقت الذي يكون فيه الفرد طفلاً ويعيش طفولة سعيدة.

كما يشير قاموس لونجمان Longman:

إلى الطفل على أنه الشخص صغير السن منذ وقت ولادته حتى بلوغه سن الرابعة عشر أو الخامسة عشر وهو الابن أو الابنة في أي مرحلة سنية، كما يعرف الطفولة على أنها المرحلة الزمنية التي تمر بالشخص عندما يكون طفلاً.

وينطوى مفهوم الطفل في علم النفس على معنيين معنى عام ويطلق على الأفراد من سن الولادة حتى النضج الجنسي، ومعنى خاص ويطلق على الأعمار فوق سن المهد وحتى المراهقة.

وتعرف الطفولة من وجهة نظر علماء الاجتماع على أنها:

هي تلك الفترة المبكرة من الحياة الإنسانية التي يعتمد فيها الفرد على والديه اعتماداً كلياً فيما يحفظ حياته؛ ففيها يتعلم ويتمرن للفترة التي تليها وهي ليست مهمة في حد ذاتها بل هي قنطرة يعبر عليها الطفل حتى النضج الفسيولوجي والعقلي والنفسي والاجتماعي والخلقي والروحي والتي تتشكل خلالها حياة الإنسان ككائن اجتماعي.

كما يعرف الطفل وفقاً للمادة الأولى من مشروع اتفاقية الأمم المتحدة على أنه:-

هو كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه، وأما الطفولة فتعرف على أنها مرحلة لا يتحمل فيها الإنسان مسئوليات الحياة متعمدا على الأبوين وذوي القربى في إشباع حاجته العضوية وعلى المدرسة في الرعاية للحياة وتمتد زمنياً من الميلاد وحتى قرب نهاية العقد الثاني من العمر وهي المرحلة الأولى لتكوين ونمو الشخصية وهي مرحلة للضبط والسيطرة والتوجيه التربوي.

والطفولة أيضاً هي الفترة التي يكون خلالها الوالدان هما الأساس في وجود الطفل وفي تكوينه عقلياً وجسمياً وصحياً.

وتعتبر مرحلة الطفولة في الإنسان من أطول مراحل الطفولة بين الكائنات الحية حيث إنها تمتد من لحظة الميلاد وحتى سن الثانية عشر، وسوف تستند هذه الدراسة إلى التقسيم التالي لمرحلة الطفولة للإنسان حيث إنه يحدد بدقه المجال البشري الذي سوف تطبق عليه الدراسة الحالية وهو الفئة العمرية من (6 سنوات إلى 12 سنة) وهو ما يسمى بمرحلة الطفولة المتأخرة وتنقسم مرحلة الطفولة وفقاً لهذا التفسير إلى فترتين متميزتين هما:-

مرحلة الطفولة المبكرة من (2-5سنوات) Early childhood:

وهي المرحلة التي تمتد من عامين إلى خمسة أعوام وفيها يكتسب الطفل المهارات الأساسية مثل المشي واللغة مما يحقق قدراً كبيراً من الاعتماد على النفس.

مرحلة الطفولة المتأخرة (6-12سنة) Late childhood:

وهي المرحلة التي تمتد من سن السادسة حتى سن الثانية عشر من العمر وتنتهي هذه المرحلة ببلوغ الطفل ودخوله مرحلة مختلفة كثيراً عن سابقتها وهي مرحلة المراهقة.

ثانياً: تعريف رعاية الطفولة Childhood Care Definition:

أما رعاية الطفولة فقد بدأت كعلم واهتمام مجتمعي في إنجلترا على هيئة إرسال زائرات صحيات إلى منازل الأمهات لتعليمهن قواعد الصحة العامة وكيفية العناية

بالأطفال وبعد ذلك انتقل الاهتمام برعاية الطفل إلى فرنسا حيث اهتمت بافتتاح مراكز رعاية الطفل لإعطاء النصائح للأمهات وتشجيع الرضاعة الطبيعية وكذلك اهتمت بلجيكا بافتتاح مدارس الأمهات لتتلقى الأمهات دراسات مسائية تدور حول العناية بالطفل وبصحته وكذلك العناية بالأمهات واهتمامهن بصحتهن.

أما في مصر فيرجع الفضل في رعاية الطفولة إلى الدكتور عبد العزيز نظمي الذي أنشأ في سنة 1907م جمعية رعاية الطفل هدفها العناية بالسيدات الحوامل والوالدات والأطفال حديثي الوالدة وكان مقرها القاهرة ولكن أعمالها لم تكن قاصرة على القاهرة وحدها بل امتدت لتشمل باقي الأقاليم القريبة منها، وبعد أن قامت الجمعية بمجهداتها خلال عشرين عاماً ضمتها الحكومة إليها عام 1937، حيث ضمت إلى وزارة الصحة التي قامت بإنشاء مراكز رعاية الأمومة والطفولة بالعناية بالأمهات أثناء فترة الحمل والولادة والنفاس ورعاية الأطفال منذ ولادتهم حتى سن الحضانة كما تقوم هذه المراكز بتثقيف الأمهات صحياً وتزويدهم بالنصائح اللازمة لصحتهن وسلامة أطفالهن.

وعن مفهوم رعاية الطفولة فهو مفهوم متشعب ويشير إلى معالم كثيرة فهو يشير إلى رفاهية الأطفال التي هي هدف كل نشاط مبذول من أجل الطفولة وتعنى برامج الرعاية الاجتماعية التي تصاغ لصالح الطفولة كما تعرفها منظمة رعاية الطفولة بأمريكا على أنها أسلوب لتقديم الخدمات الاجتماعية للأطفال والشباب الذين يعجز آبائهم عن الوفاء بالتزامات التربية والإعالة أو الذين يعيشون في مجتمع يعجز عن إمدادهم بالموارد والحماية - وأيضاً تعرف منظمة رعاية الطفولة والمكتب الإداري لرعاية الطفولة بأمريكا رعاية الطفولة على أنها تلك الخدمات المتخصصة من أجل الرعاية الاجتماعية والتي تعنى أساساً بالطفل الذي يشبع حاجاته بالأسرة أو داخل أي منظمة اجتماعية أخرى وهذه الخدمة تصاغ بحيث تحقق الإشباع عن طريق تقويه وتعزيز مقدرة الوالدين على بذل الرعاية وتقديم ما يحتاجه الطفل من حب وإرشاد بما في ذلك من تقوية

لعلاقات الأسرة بالمنظمات الاجتماعية وذلك عن طريق استكمال الرعاية بمعالجة نواحي الضعف والخلل أو القصور في تلك الرعاية أو التعويض عنها بتولي الرعاية المتوقعة للطفل من أسرته وتوفير وصياغة هذه الرعاية قدر الإمكان.

كما تعرف رعاية الطفولة أيضاً على أنها ميدان يهتم بتقديم كافة البرامج والخدمات للأطفال وأسرهم بغية الاهتمام بالطفولة وحمايتها من المشكلات المختلفة.

وبذلك يتضح لنا أن رعاية الطفولة لا تنصب على الطفل فقط بل تمتد لتشمل الأم في مختلف المراحل حيث الاهتمام بها يكون منذ حدوث الحمل ومتابعته وكذلك بعد الولادة وما يصاحبها من متاعب ومشكلات صحية مختلفة أيضاً تمتد هذه الرعاية لتشمل الطفل الوليد في مختلف مراحل طفولته منذ ولادته وحتى يشب كبيراً معتمداً على نفسه.

ثالثاً: خصائص مرحلة الطفولة Childhood Traits:

إن مرحلة الطفولة تعد من الاكتشافات الحديثة العهد حيث بدأت في القرن الماضي عندما اكتشف بعض الناس أن الطفولة تشكل أهمية خاصة بالنسبة للمتغيرات التي تطرأ على النواحي الصحية واللغوية كما اكتشفوا أن للعلاقات الوالدية دوراً كبيراً في التأثير على الطفل في هذه المرحلة، لذا يجب على الوالدين الوقوف على أهم خصائص وسمات هذه المرحلة حتى يستطيعوا أن يتعاملوا مع أطفالهم بأساليب سوية تحقق الهدف الأساسي من عملية التنشئة الاجتماعية.

وتتمثل خصائص مرحلة الطفولة في مرحلة ما قبل المدرسة من (2-5) سنوات فيما يلي:

(أ) الخصائص العقلية Intellectual Traits:

تتلخص الخصائص العقلية في مرحلة ما قبل المدرسة في الخصائص التالية:

**1- الواقعية عند الطفل:**

يقصد بها أن الطفل يعيش بواقعية خاصة من نوعها والتي تختلف بدورها عن واقعية الكبار وهذه الواقعية تتمركز حول الذات وتبعد عن الموضوعية عن النظر إلى العالم الخارجي وذلك لعدم قدرة الطفل على التمييز بين الموضوعي والذاتي ويميل الطفل في هذه المرحلة إلى مزج الأحلام بالواقع وإسقاط مشاعره وأحاسيسه في كل ما يراه حوله كما أنه يعتمد في تفكيره على الإلهام وليس المنطق ويدرك العالم من منظوره الخاص ولا يستطيع إدراك الزمن ويعتمد على حواسه.

**2- حب الاستطلاع:**

إن النمو العقلي للطفل في مرحلة الطفولة يتميز بحب الاستطلاع حيث تتسع مداركه فيكتسب الطفل خبرات ومعلومات عن العالم الخارجي ويكون ذلك عن طريق استعمال الحواس وربطها ببعضها مثل اللمس والنظر والسمع وكذلك عن طريق التفكير في حل مشكلاته اليومية فهو يمسك الأشياء بيديه ويفحصها وتساعده عملية المشي على الوصول إلى أشياء كانت بعيدة عن متناول يده وذلك يشبع رغبة الطفل في المعرفة واستطلاع الأشياء من حوله.

**3- الإحيائية وخصوبة الخيال والميل إلى التفكيك والتركيب:**

ويقصد بها إعطاء الأشياء والكائنات من حوله صفة الحياة وكأنها تحس وتشعر وتفرح وتحزن وتتألم مثلماً يحس ويشعر ويفرح ويتألم كما يعتقد أن الأشياء من حوله إرادة ورغبة، أما خصوبة الخيال فتعني أنه يتسم خيال الطفل في هذه المرحلة بالخصوبة وهي التي تجعله يتجاوز حدود الزمان والمكان الذي يخرجه من عالمه الصغير ويجعله ينسج عالم آخر ملئ بألوان السحر وإشباع الحاجات والرغبات التي يقف فيها الكبار من حوله أمام إشباعها.

أما بالنسبة إلى الميل للتفكيك والتركيب فيتم من خلال حب الطفل للاستطلاع ومعرفة الأشياء من حوله حيث تنمو لديه الرغبة في فك تلك الأشياء وإعادة تركيبها

ثانية للتعرف عليها وإدراك سرها واكتشافها وهو بذلك يكتسب معلومات ومعارف أكثر من العالم الخارجي والطفل يحاول فك لعبته في أجزاء ويدرس كل جزء فيها على حدة ثم يحاول تركيبها مرة أخرى عن طريق المحاولة والخطأ ورغم أنه غالباً ما يفشل في إعادة تركيب الأشياء كما كانت عليه من قبل إلا أنه يجد لذة وشوقاً كبيراً في فهمها.

**(ب) الخصائص الجسمية Physical Traits:**

هناك فروق فردية بين الأطفال مما يجعل نموهم مختلفاً فيما بينهم اختلافاً كبيراً وهناك أطفال ينمون بمعدل أسرع من غيرهم في نواحي جسمية معينة وينمون ببطء في نواحي جسمية أخرى وعلى الرغم من أن هناك قواعد وفترات شبه محددة النضج إلا أن عملية النضج عملية نسبية تختلف من طفل لآخر فكل طفل له شخصيته التي هي نتاج عوامل وراثية وبيئية تجعل منه شخصاً مختلفاً عن غيره من الأطفال والخصائص الجسمية لمرحلة ما قبل المدرسة من (2-5) سنوات.

**1- سرعة النمو الجسمي والحركي:**

يحدث نمو الطفل سريعاً في الفترة الأولى من حياته ثم تقل سرعة النمو في المراحل التالية ويفقد الأطفال حديثي الولادة بعض أوزانهم في العشرة أيام الأولى من العمر ثم يسترجعون أوزانهم بعد ذلك ويتضاعف وزن الطفل منذ بداية الشهر الخامس ويصبح وزنه ثلاثة أضعاف عند انتهاء السنة الأولى من العمر وأربعة أضعاف عند انتهاء السنة الثانية ويكون الطفل سريع الحركة والنشاط والحيوية وسريع الاستجابة لأي مثير خارجي وتتميز هذه الاستجابات الانعكاسية السريعة بالاضطراب وعدم الاتساق إلى أن تصل مع النضج إلى حالة من الاتزان.

**2- نمو العضلات الكبيرة قبل العضلات الصغيرة:**

نتيجة لنشاط الطفل الزائد وسيطرته على جسمه وقدرته على الجري والتسلق والقفز تنمو عضلاته الكبيرة الضرورية لتلك الأنشطة نتيجة لاستخدامه لها باستمرار ثم تأتي عملية اهتمام الطفل بالأعمال والمهارات اليدوية الدقيقة التي تتطلب نمو العضلات الدقيقة في مرحلة متأخرة، وفي أواخر مرحلة الطفولة يستطيع الطفل أن يحقق

قدراً كبيراً من التوازن ويستطيع أن يحقق توافقاً كافياً بين العين واليد وتظهر بوادر السيطرة على الحركات الدقيقة.

(ج) الخصائص الانفعالية في مرحلة ما قبل المدرسة Emotional Traits:

الخصائص الانفعالية للطفل في هذه المرحلة تتلخص في تعرض الطفل لأزمات نفسية حادة ونوبات غضب شديدة لأن هذه الفترة تتميز بأنها فترة قلق وصراع انفعالي داخلي عميق والطفل في هذه المرحلة يمر بمرحلة انتقال بين الاعتماد على الأم وبين الاستقلال الذاتي ومحاولة إثبات شخصيته ويميل إلى العناد والإصرار على الرأي فيحاول أو يعارض بعض الأوامر ليختبر نفسه وقدرته على الاستقلال.

وهناك خصائص انفعالية أخرى تميز مرحلة الطفولة وهي:

**1- سرعة الاستجابة للمثيرات:**

حيث يكون لدى الطفل في هذه المرحلة من النمو استعداداً كبيراً للاستجابة للمثيرات والمؤثرات البيئة من صوت وضوء وحركة ولمس ويستجيب لها بسرعة ولكن بحركة عشوائية.

انعكاسية تحتاج إلى توجيه سليم من خلال أنواع النشاط والرعاية التربوية الموجهة.

**2- كثرة الانفعالات وسرعتها:**

يتميز الطفل في هذه المرحلة بسرعة انفعالاته وسرعة غضبه وثورته العارمة التي سرعان ما تنطفئ ليعود مرة أخرى إلى حالته الطبيعية من الهدوء والاستقرار ويتحكم في ذلك عوامل داخلية منها الطاقة الزائدة والكامنة في الطفل والتي تجعله شديد التأثر بمن حوله باستمرار ومنها عوامل خارجية مثل معاملة الوالدين وسلوك الكبار معه.

**3- الخوف :**

وهو من أهم المظاهر الانفعالية في هذه المرحلة والمخاوف إذا كانت طبيعية فإنها تحقق وظيفة صحية (الخوف من الطريق العام أو الحيوانات المتوحشة، أما إذا كانت غير طبيعية فإنها تؤثر بشكل كبير على شخصية الطفل حيث إنها تعوق عملية غرس الاستقلالية والاعتماد على النفس داخل نفس الطفل.

(ء) الخصائص الاجتماعية (في مرحلة ما قبل المدرسة) Social Traits:

تتميز مرحلة الطفولة بمجموعة من الخصائص الاجتماعية حيث إن الطفل في هذه المرحلة يعمل على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين ويفضل اللعب مع فئات قليلة العدد كما أنه يميل إلى الزهو والخيالات ويغلب عليه حب الظهور ويبدأ اتجاه التعاون في هذه المرحلة في الظهور عند الطفل كما أنه في هذه المرحلة تغرس في نفوس الأطفال الكثير من القيم والاتجاهات الأخلاقية والاجتماعية وفيها أيضاً تتعدد مفاهيم الصواب والخطأ والخير والشر وذلك عن طريق الآباء، ويزداد تفاعل الطفل في هذه المرحلة مع الوسط المحيط ويكون مستعداً لتعلم النظم التي تجهزه لكي يكون عضواً في المجتمع ويكتسب العادات والتقاليد الموجودة في هذا المجتمع وكذلك يصبح أكثر قدرة في أن يضع في اعتباره شعور الآخرين ويقبل أهداف الجماعة.

ومن الخصائص العقلية الأخرى التي تميز تلك المرحلة هو أن الطفل في هذه السن المبكرة يكون عاجزاً وضعيفاً ولكن سرعان ما يتشبث بالحياة وسرعان ما يبتكر حركات لاكتساب مهارات لا حصر لها وفي غضون أسابيع قليلة تظهر صفاته الخاصة التي تجعل منه شخصية منفردة كما أنه مخلوق اجتماعي سرعان ما يحاط بجماعة الأقران التي تربطه بها روابط متعددة.

هذا عن خصائص مرحلة ما قبل المدرسة من (2-5) سنوات أما عن خصائص مرحلة الطفولة المتأخرة والتي تتمثل في الفترة ما بين سن (6-12) سنة وهي أيضاً مرحلة التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائي فهي:

**(أ) الخصائص العقلية Intellectual Traits:**

وتتمثل الخصائص العقلية في مرحلة الطفولة المتأخرة في أن الطفل يأخذ في الانتقال من مرحلة الخيال واللعب الإيهامي إلى مرحلة الواقعية أو الموضوعية فاتصاله بالعالم المحيط به يزيد من مدركاته الحسية لعناصر البيئة التي يعيش فيها كما أن القوى العقلية تأخذ في النضج كالتذكر والتفكير والربط والقدرة على التصور كذلك تزداد قدرة الطفل على الانتباه الإرادي ولكنه يحتاج إلى معاونة من حيث مراعاة مدة الدرس واستخدام وسائل الإيضاح التي تعينه على فهمه لموضوعات الدروس وذاكرة الطفل في هذه المرحلة ذاكرة قوية قادرة على استيعاب الكثير مما يصل إليها وقادرة أيضاً على الاحتفاظ بالمعلومات أطول مدة ممكنة وتساعد قوة الذاكرة على الاستفادة من كثرة المران والتكرار مما يؤدي بالطفل إلى إتقان كثير من المهارات الحركية والعقلية.

وفي هذه المرحلة يستطيع الطفل التفكير باستخدام المعلومات التي يدركها إدراكاً مباشراً كما يصبح أكثر مرونة في استخدام هذه المعلومات كذلك يصبح أكثر تركيزاً على استعادة الأحداث الحقيقة في صورة فكرة، كما أنه يتسم بالقدرة على إدراك التحويلات والتي تؤدي إلى تغير الشيء من حالة إلى حالة أخرى كما أنه يتميز بالتصنيف للأشياء، وأيضاً القدرة على التسلسل التي يقصد بها القدرة على ترتيب الأشياء تبعاً لمتصل كمي كما أنه يستطيع أن يتعامل مع الزمان والمكان بسهولة.

كما أن مرحلة الطفولة المتأخرة تتميز من حيث الخصائص العقلية أيضاً بأنها فترة خاصة في حياة كل شخص لأنها فترة هامة للتعليم حيث يمكن للطفل أن يتعرف على العالم الخارجي ومعرفة ما هو متوقع من المجتمع وأنه لابد لكي يتحقق هذا التعليم يجب أن يتم توفير جو من الحرية والسعادة للطفل وأن يبعد بقدر الإمكان من القلق والتوتر.

**(ب) الخصائص الجسمية physical Traits:**

تتميز مرحلة الطفولة المتأخرة بمجموعة من الخصائص الجسمية حيث إنها فترة نمو جسمي بطئ وموحد تقريباً وتتغير فيها نسب الجسم فيتناقص سوء توزيع النسب

الشائعة في المراحل السابقة للنمو بالرغم من أن الرأس يظل أكبر نسبياً إذا قورن بباقي أجزاء الجسم وفي هذه المرحلة يفقد الطفل معظم أسنانه اللينة وما إن يبلغ نهاية هـذه المرحلـة تكـون قـد تمـت معظـم أسنانه الثابتة وخلال هذه الفترة تتسطح الجبهة وتبرز الشفاه وتكبر الأنف وتأخـذ شـكلاً محـدداً وهـذه التغيرات تغير الصورة التي عليها مظهر الطفل في مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة وكذلك بالنسبة لـوزن الطفل في هذه الفترة أو لهذه المرحلة فإن الزيادة فيه تكون بطيئة وموحدة.

ويجب على الآباء والوقوف على طبيعة هذه المرحلة وخصائـصها الجـسمية حيـث إنهـا تعتـبر مرحلة هامة جداً لأنها بمثابة الإعداد للدخول إلى المرحلة التالية وهي مرحلة المراهقـة ومـن هنـا يجـب على الآباء الاهتمام بالحاجات الأساسية للطفل والتي تتركز بشكل حساس على الحاجـات الجـسمية مثـل المآكل والملبس والشعور بالأمن والأمان بما لها من أهمية بالغة بالطفـل ويـنعكس ذلـك عـلى نمـوه مـن الناحية الجسمية وتميزه بخصائص جسمية عن أقرانه ممن هم في مثل عمره.

**(ج) الخصائص الانفعالية Emotional Traits:**

يكون الطفل في هذه المرحلة في حالة شبه مستديمة من التطـور الانفعـالي بـل التهيـيج الـشديد وتعكس استجاباته الانفعالية كل من حالة جهازه العضوي وحساسية هذا الجهاز للتأثر بما يحيط به كما أن الطفل في هذه المرحلة يكون عديم القدرة على تحويل سلوكه أو تعديله ولا يكون ما به مـن تـشبث وإصرار قدر ما هو عدم قدرة على التوقـف، كـما أن الأطفـال الـضعاف في الأداء الحـركي يكونـون هـدفاً للاضطرابات المزاجية ويـتملكهم الـسأم والقلـق وبـذلك تتـصف هـذه المرحلـة بعـدم الثبـات الانفعـالي والتقلب المستمر.

الطفل في هذه المرحلة يميل إلى فهم ذاته من خلال المصطلحات الخاصـة بميولـه مثل حبه للأصوات والورود وغيرهـا مـن الأشـياء التـي تـرتبط برغباتـه وميولـه كـما أن

مفهومه عن ذاته يتضمن وصفات متغيرة ترتبط بسمات شخصيته والدوافع والقيم السائدة في المجتمع مما دفع ليفسلي وبر وميلي Livesley and Bromley إلى القول أن مفهوم الطفل عن ذاته يتغير من مرحلة عمرية إلى مرحلة عمرية أخرى طبقاً للتغير في ميوله ورغباته.

ولعل أشهر الانفعالات في مرحلة الطفولة المتأخرة تتمثل في الخوف والغضب والغيرة والاستطلاع والسرور فبالنسبة لانفعال الخوف يلاحظ أنه في الوقت الذي تتناقص فيه المخاوف المستثارة من الأشياء المحسوسة تزداد المخاوف من الأشياء المتخيلة في الظلام مثل الجن والعفاريت والموت وما يترابط بها كما تظهر أنواع جديدة من المخاوف مثل الخوف من أن يوصف الطفل بأنه مختلف فيتعرض للسخرية من أقرانه، والخوف من الفشل في المهام التي يقوم بها وبذلك تظهر بوادر القلق في هذه المرحلة والتي قد تعود إلى المشكلات في المدرسة أو المشكلات المرتبطة بالتوافق الشخصي والاجتماعي والمشكلات الصحية أم انفعال الغيرة فإن الطفل الذي يشعر بالغيرة من أخوته داخل المنزل قد ينقل هذا الشعور إلى زملائه في الفصل وخاصة الذين يظهرون التفوق أو الشعبية بين التلاميذ، وبالنسبة لانفعال الاستطلاع فيتسم في هذه المرحلة بأنه أقل قوة من المرحلة السابقة ويرجع ذلك إلى أن البيئة من حول الطفل مألوفة لديه ويلجأ الطفل في هذه المرحلة إلى الأسئلة للحصول على مزيد من المعرفة والمعلومات كما أنه يتعلم القراءة التي تزداد أهميتها بالنسبة للحصول على المعارف والمعلومات.

**(ء) الخصائص الاجتماعية Social Traits:**

تتميز مرحلة الطفولة المتأخرة بمجموعة من الخصائص والسمات الاجتماعية حيث إنها تشمل تطور علاقات الطفل بالأطفال الراشدين وبالجماعة وبالثقافة وهذه العلاقات بهذا الشكل تصبح الدعامة الأولى للحياة النفسية والاجتماعية للطفل الذي يتأثر بالأفراد الذين يتفاعل معهم والمجتمع الذي يعيش في إطاره وبالثقافة التي تسيطر على أسرته ومدرسته ووطنه وتبدو آثار هذا التفاعل في سلوكه واستجابته المختلفة وفي

نشاطه العقلي والانفعالي وفي شخصيته النامية والمتطورة ويتم اتصال الطفل بالجماعات المختلفة التي تؤثر في نموه وتوجه سلوكه وأولى هذه الجماعات هي جماعة الأسرة التي تتكون من أبيه وأمه وأخوته، ثم تتسع إلى جيرانه ثم إلى زملائه في الفصل، ومن هنا تنشأ علاقاته بالمجتمع الخارجي.

والطفل في هذه المرحلة يحتاج إلى أن تكون علاقاته بأسرته وفق أساس محدد يقوم على زيادة إحساسه بالاستقلال ومنحه الحرية الكافية بعيداً عن سلطة الأبوية لكي يعبروا عن وذاتهم الفردية والتعبير عن احتياجاتهم ومشاعرهم الخاصة التي تنعكس بصورة إيجابية على كافة علاقات الجماعات الأخرى في المجتمع.

رابعاً: حاجات الطفولة Childhood needs:

الحاجات هي افتقاد لشئ تكون به الحياة مستقيمة عضوياً ونفسياً ثم كان تمايز الحاجات فبعضها عضوي وبعضها بيولوجي أو فسيولوجي يلزم لحياة الإنسان لكي يستمر البقاء، وبعضها أولى أو أساسي، وبعضها نفسي، وبعضها حاجات عليا، وبعضها حاجات متوسط تتوسط المرتبتين السابقتين.

وقد تكون هذه الحاجات حاجة اجتماعية تتمثل في شعور الفرد بنقص أو رغبة في إشباع لا يتحقق إلا من خلال تواجده في جماعة فهي تعبر عن شوق شديد من جانب الفرد لأن يكون منتمياً إلى جماعة لأنه يشعر في داخلها بوجود حقيقي وسعادة كاملة وقد تكون هذه الحاجات حاجات أساسية وهي حاجات الفرد الأساسية التي لا يستطيع أن يستغنى عنها أو يصعب عليه العيش بدونها مثل حاجاته للطعام والشراب.

كما يشير ماسلو إلى أن الحاجات والدوافع تترتب ترتيباً هرمياً على أساس أهميتها ودرجة الحاجة في الإشباع حيث إن الحاجة الأكثر إلحاحاً وأهمية ينبغي أن تشبع قبل أن تظهر حاجة أخرى أقل إلحاحاً من السابقة وأقل أهمية ومطالبة بالإشباع

وهكذا فالترتيب يسير من الحاجات الأكثر أهمية إلى الحاجات الأكثر أهمية نسبياً وفقاً للمدرج التالي:

وتختلف حاجات الأطفال وتتنوع طبقاً للاختلاف والتباين في القدرات والاهتمامات ولذا يجب الوضع في الاعتبار عند إشباع هذه الحاجات مراعاة تلك الاختلافات حتى يتم العمل على تدعيم مهارات هؤلاء الأطفال وتحقيق السعادة لهم كما أن ذلك يساعد في رعاية الأطفال ذوى الظروف الاستثنائية في نواح معينة فهناك من يبدو عليهم علامات الغضب والانفعال وآخرين قد يكون لديهم صعوبات في التعلم أن العاطفة وهناك أطفال معتدلين لذا يجب أن تراعى خطط إشباع الحاجات كل ذلك حيث تتعامل مع كل فرد على حدة كما تتعامل مع المجموعة ككل.

ترتيباً على اختلاف وتنوع حاجات الطفولة فإنه من الصعب حصر هذه الحاجات أو تعديلها فليس من السهولة تحديد ما هو ضروري وما هو غير ذلك لأن ذلك يتأثر بعوامل عديدة منها نوع المجتمع وثقافته وما يتضمنه من عادات وتقاليد وقيم وتراث حضاري وديني ومدى تقدم هذا المجتمع ونموه أو أنه كلما نجحت الأسرة والمؤسسات المهنية لتقديم خدمات متنوعة ومتكاملة للأطفال وأدت دورها في إشباع احتياجات الأطفال لدرجة مناسبة أدى ذلك بدوره إلى نمو شخصية الطفل نمواً طبيعياً ومتوازياً وذلك كفيل بأن يعمل على تحقيق توافق اجتماعي ونفسي أفضل للأطفال وأيضاً يؤدي إلى تحقيق الأهداف المجتمعية.

وتتمثل حاجات الطفولة في جميع مراحله (سواء المبكرة أو المتوسطة أو المتأخرة في الحاجات التالية):

**(أ) الحاجة المادية أو الجسمية وتشمل Physical needs:**

تتنوع وتختلف الحاجات الجسمية لمرحلة الطفولة في جميع أطوارها سواء كانت الطفولة المبكرة أو المتوسطة أو المتأخرة حيث إنها مرحلة تتميز بأنها مرحلة نمو بطئ كما

يصاحبها تغيير شامل في الملامح العامة لجسم الإنسان وتشمل هذه الحاجات المادية والجسمية للطفولة الحاجة إلى التغذية السليمة وكذلك الحاجة إلى الرعاية الصحية وأيضاً الحاجة إلى الملبس المناسب وأخيراً تشمل الحاجة إلى سكن مناسب يستريح فيه الطفل حتى يساعده على النمو بشكل إيجابي وفعال.

**(ب) الحاجات المعنوية أو النفسية Psychological and significative needs:**

وتشمل هذه الحاجات ما يلي:

**1- الحاجة إلى الحب والمحبة The need of love:**

وتعتبر هذه الحاجة من الحاجات المعنوية الهامة للطفل حيث يسعى الطفل إلى إشباعها فهو يحتاج دائماً إلى أن يشعر بأنه محب ومحبوب وأن الحب متبادل ومعتدل بينه وبين والديه وأخوته وأقرانه وهذه الحاجة لازمة وضرورية لصحته النفسية.

وكذلك الطفل في حاجة إلى أن يشعر بأنه موضع حب وإعزاز الآخرين وهذه الحاجة تظهر مبكراً في نشأتها ومن هناك فإن الذي يقوم بإشباعها خير قيام هما الوالدان حيث يمنحان طفلهما الحب والود والاحترام المتبادل.

**2- الحاجة إلى الشعور بالأمن The need of feeling security:**

يحتاج الطفل إلى الشعور بالأمن والطمأنينة داخل جماعته التي ينتمي إليها سواء كانت هذه الجماعة هي الأسرة أو المدرسة أو الرفاق في المجتمع وأن الطفل يحتاج إلى الرعاية في جو آمن يشعر فيه بالحماية من كل العوامل الخارجية الممهدة له ولابد أن يكون هذا الأمن ممتداً في حياة الطفل في حاضره ومستقبله ويجب مراعاة الوسائل التي تشبع هذه الحاجة لدى الطفل حتى لا يشعر بتهديد خطير لكيانه مما يؤدي إلى أساليب سلوكية قد تكون إنسحابية أو عدوانية.

**3- الحاجة إلى الانتماء The need of loyalty:**

إن شعور الطفل بأنه مهمل أو منبوذ وغير مرغوب فيه من أقوي عوامل القلق والتوتر لديه وتنتج هذه المشاعر لدى الطفل من إحساسه بالإهمال وعدم العمل على

راحته والعناية به وتبرز أهمية تلك الحاجة لأن الإنسان يولد بعدد من الاستعدادات والقدرات المحدودة التي لا تمكنه من الحياة معتمداً على نفسه فقط في طفولته ومن أهم شروط إشباع حاجة الطفل إلى الانتماء أن يتقبل الطفل أسرته أو جماعته التي يشترك في عضويتها وأن تتقبله الأسرة والجماعة، والحاجة إلى الانتماء تدفع الطفل إلى المسايرة والتوافق مع الأسرة أو قبول ما اتفقت عليه من معايير وأنماط سلوكية.

**4- الحاجة إلى تعلم المعايير السلوكية The need of learning of behavior:**

يحتاج الطفل في مرحلة الطفولة إلى المساعدة في تعلم المعايير السلوكية نحو الأشخاص والأشياء ويحدد كل مجتمع هذه المعايير وتقوم المؤسسات القائمة على عملية التنشئة الاجتماعية مثل الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام وغيرها لتعليم هذه المعايير السلوكية للطفل بما يساعده على التوافق مع نفسه، ومع المجتمع.

**5- الحاجة للتقدير الاجتماعي The need of social assessment :**

وتعود هذه الحاجة إلى رغبة الأطفال في أن يعترف بهم الكبار وأن يعاملوهم كأفراد لهم أهميتهم فيتم مدحهم عند نجاحهم في أي عمل كما يجب الإنصات إليهم عندما يتكلمون ويتم مكافأتهم عند القيام بشئ يستحقون عليه المكافأة وهذه الحاجة تفسر الكثير من تفاني الكبار في أعمالهم رغبة في تقدير المجتمع لهم، وللأسرة دور كبير في إكساب الطفل ثقته في نفسه في حدود ما يتوفر لديه من قدرات خاصة ومميزات شخصية فلا يجب المبالغة من قبل الأسرة في تقدير قدرات الأبناء فتنقلب الثقة بالنفس إلى الغرور مما يؤدي بالفرد إلى عدم إدراكه لقدراته الحقيقة أم التقدير الحقيقي لقدرات الأبناء يولد الثقة التي تدفعهم إلى تحقيق النجاح والاجتهاد لتحقيق الطموحات التي تصبو إليها.

**6- الحاجة إلى الحرية والاستقلال The need of freedom and independence :**

الحاجة إلى الاستقلال والحرية من الحاجات الضرورية لنمو الطفل نمواً إيجابياً حيث إنها تتفق مع متطلبات هذه المرحلة من النمو سواء كانت متطلبات جسمية أو

عقلية أو وجدانية أو اجتماعية فالطفل في حاجة إلى الحرية في المشي والكلام والجري والتسلق والتجريب والهدم والبناء كما أن غرس هذه الحاجات في نفس الطفل تساعده في الاعتماد على نفسه ويكتسب الثقة فيها ويزيد أمنه واطمئنانه إلى العالم الذي يعيش فيه وقد تكون هناك عقبات لإشباع هذه الحاجة لدى الطفل مثل أساليب معاملة الوالدين له مثل أسلوب الحماية المفرطة الذي يشعر الطفل بعدم ثقته في نفسه وكذلك يعتبر مد فترة اعتماد الطفل على الكبار في أعماله من المعوقات التي تحول دون إشباع الحاجة إلى الحرية والاستقلال.

**7- الحاجة إلى تقبل السلطة The need of accepting the authority:**

للسلطة دور كبير في حياة الطفل لذا فإن الطفل في حاجة إلى تقبل هذه السلطة حيث إن لها دوراً في السلوك الذي يسلكه الطفل في حياته الراهنة والمقبلة ويجب أن تكون هذه السلطة متوازنة بين الأب والأم داخل الأسرة حيث إنه لو غلبت سيطرة الأم سوف يؤدي ذلك إلى أن يسلك الأطفال سلوك عصبي وذهني أحياناً وهو ما تدل عليه نتائج أبحاث هيرزنجتون Hetherington وتحبذ سيطرة الأب.

كما أن الطفل يفقد شعوره بالأمن إذا قيد استقلاله وسلبت حريته وأيضاً بالمثل يفقد شعوره بالأمن إذا هو أعطى الاستقلال بلا حدود إذا أطلقت له الحرية الكاملة لأن معنى ذلك في نفسه تنازل الكبار عن سلطانهم عليه تنازلاً تاماً ويؤدي ذلك إلى شعوره بالبلبلة والارتباك والقلق والضياع فهو متحاج في نموه ونشاطه إلى سلطة ضابطة تشعره بالرقابة والإرشاد وترسم له الحدود وتبين له ما يراد عمله وماذا يحدث لو أنه حاد عن السلوك المرغوب فيه؟ والطفل نفسه لضعف خبرته ومحدوديتها وجهله بكثير من الأمور ولرغبته في أن يكون مقبولاً ومرضياً عنه ممن حوله يحب أن يتأكد من آن إلى آخر عما إذا كان سلوكه مستحباً ويوافق عليه ممن حوله ويعيشون معه أو لا؟ فالطفل دون شك يحتاج إلى دعامة سلطة الكبار وإلى نظام يفرض عليه في أول الأمر كإطار للحياة المنظمة في البيت كما أنه في حاجة إلى بعض الأوامر الملزمة المعقولة التي تحد من

نزاعاته الاندفاعية ورغباته غير المرغوب فيه بشكل يجعله يساير جو البيت والمجتمع الذي يعيش فيه، الطفل يشعر بقلق وحيرة إذا ما سحبت هذه السلطة أو زال هذا النظام أو كان هذان النظامان متذبذبين وغير ثابتين.

ومما هو جدير بالذكر أن السياسة الثابتة تسهل على الطفل طاعة السلطة وليس المقصود أن تكون الطاعة فرضاً في ذاتها؛ فالطاعة مرحلة يجب أن يمر بها الطفل وينبغي أن يخرج منها بعد ذلك مستقلاً في رأيه وعمله؛ فالطاعة هي انقياد الطفل للأكبر سناً ليسترشد به في الفكر والعمل حتى يكبر ويصير قادراً على الاستقلال بنفسه.

**8- الحاجة إلى إرضاء الكبار والأقران The need for the satisfaction of parent's and mates:**

يحرص الطفل السوي في كل أوجه نشاطه على إرضاء الكبار رغبة منه في الحصول على الثواب وهي الحاجة تساعد في تحسين سلوكه وفي عملية التوافق النفسي والاجتماعي حيث يلاحظ في سلوكه استجابات الكبار والآخرين بصفة عامة ويحرص على إرضائهم كما يحرص الطفل في سلوكه على إرضاء أقرانه مما يجلب له السرور ويكسبه حبهم وتقديرهم وترحيبهم به كعضو في جماعتهم ويجب الاهتمام بإشباع هذه الحاجة عند الطفل عن طريق إتاحة فرص التفاعل مع أقرانه والمشاركة معهم في اللعب والعمل.

**9- الحاجة إلى النجاح والإنجاز The need of success and achievement :**

النجاح دائماً يدفع الفرد إلى مواصلة التقدم نحو تحسين سلوكه وتحسين ما يقوم به من أعمال كما أن النجاح ينمى الثقة بالنفس أما الفشل فيؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس ويدعو إلى القلق لذا يجب على الآباء والأمهات عدم المغالاة في الأهداف التي يتوقعونها من أطفالهم، وكذلك يجب عليهم أن يشجعوا أبناءهم الناجحين دائماً

ويكافئوهم حتى يزيدوا من ثقتهم بأنفسهم ويساعدوهم على الانتقال من نجاح إلى نجاح.

ولعله من المفيد عند إشباع هذه الحاجة عند الأطفال تطبيق اختبارات الذكاء عليهم حتى يمكن الوقوف على عمرهم العقلي الذي يتيح الفرصة لتعلم الأطفال بطريقة تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم كما أن هذه الاختبارات تساعد على التفريق بين الذكاء الفطري لهؤلاء الأطفال وهؤلاء الذين يحتاجون إلى مساعدة خاصة وهذا يساعد القائمين على تربية وتنشئة الأطفال على تقديم المساعدة والعون لهم حتى يحققوا النجاح المطلوب ويشبعوا هذه الحاجة من نفوسهم.

**10- الحاجة إلى تحقيق وتقدير الذات The need of self – esteem:**

يحتاج الطفل إلى الشعور بالتقدير من حوله سواء في المنزل أو في المدرسة أو في جماعة اللعب، والحاجة إلى تقدير الذات وتحقيقها تبدأ بالبحث عن دور أو مركز اجتماعي ما أو مكانة معينة وسط جماعة الأقران أو جماعة اللعب أو المدرسة حيث يشعر الطفل من خلال هذا الدور بأهميته واحترام الآخرين وتقديرهم له، ومن خلال هذا الدور أيضاً يشبع الطفل حاجته إلى الاعتراف والاستقلال والاعتماد على النفس وقدرته على السيطرة على بيئته وإظهار السلطة على الغير أو تزعم الآخرين وقياداتهم وهذا يدفع الطفل إلى الثقة في نفسه ويزيد من قدرته على الإنجاز ويشعره بأهميته وقيمته في المجتمع.

**11- الحاجة إلى اللعب The need of playing:**

إن الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة يظهر اهتمامات متنوعة في جميع الأشياء والاحتفاظ بكل ما هو مختلف، وكذلك يظهر متعة في أداء بعض الألعاب مثل ألعاب السرعة والمهارات وأيضاً بعض الأنشطة والألعاب البنائية والتركيبية مثل لعبة الميكانو والمكعبات والألعاب الخشبية وغيرها من الألعاب مثل التسلق وما يشابهه من أعمال

بطولية في المهارات الرياضية وكذلك في الحرف الريفية كرعاية الحيوانات وهذا بالإضافة إلى الهندسة والأنشطة العلمية وأيضاً يهتم الطفل في هذه المرحلة باللعب في المدرسة واللعب الأسرى أي في محيط العائلة والأسرة وأيضاً يهتم بأعمال الحياكة والديكور والزينة والأعمال اليدوية البسيطة وأشغال الإبرة والعقد ولعب الكرة والوثب والجري وغير ذلك من الألعاب.

ويرجع اهتمام الأطفال باللعب في هذه المرحلة إلى أهمية اللعب ذاته حيث إنه عبارة عن نشاط يقوم به لكي يخرج ما بداخله من طاقة وإحساس وفيه أيضاً إرضاء للطفل وإدخال السعادة عليه، واللعب له دور حيوي في نمو الطفل وتطوير شخصيته ويسهم في إنجاز وتحقيق عدد من الوظائف الهامة تتمثل في تحقيق النمو على مختلف المستويات سواء على المستوى الفسيولوجي أو العقلي أو الانفعالي أو الاجتماعي للطفل، وقد تنبه الكثير من العلماء إلى أهمية اللعب حيث أشار هورتون بول 1976 (Hortun poul 1976) إلى أنه من خلال اللعب يتعلم الطفل ممارسة الأدوار الاجتماعية ويتعلم السلوك الاجتماعي عن طريق مجموعة من الأساليب السلوكية التي عليه أن يمارسها في المواقف الاجتماعية المختلفة وأشار أيضاً إلى أن هناك ألعاباً للأطفال ناجحة ومن الممكن أن تؤدي إلى امتصاص الطفل للمعايير الاجتماعية. كما أكد كل من ستيوارت وجيلين (Stewart and Glynn) على ما قاله هورتون من حيث إن لعب الأطفال إنما يدل في أحد أوجهه على الأدوار التي يقلدونها، أما الوجه الآخر له فيعكس المعايير الاجتماعية التي يتعلمها الأطفال أثناء لعبهم؛ فالأطفال في مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة يلعبون ولكن لعبهم لا يهدف فقط إلى تقليد الدور الذي يتقمصه الطفل وإنما يلعب ألعاب ذات قواعد معروفة ومحددة وحين يتعلم الطفل هذه القواعد يكون قد بدأ يتعلم الجانب العام الذي يتمثل في قواعد وأحكام الآخرين لأنه يجتمع مع أفراد الجماعة المكونين للعبة، كما أن اللعب يساعد الطفل على تعلم المشاركة الوجدانية كما أنه يكون – أي الطفل – في وضع يسمح له بظهور الآخرين أو دورهم

في تنشئته الاجتماعية، وهكذا ينتقل الطفل في حياته من القيام بأدوار الآخرين في اللعب إلى الجزء المنظم والأساسي للشعور بالذنب ومن هنا فإنه يجب إشباع هذه الحاجة لدى الأطفال لمساعدتهم على النمو وكذلك إكسابهم المعايير والقواعد الاجتماعية وكذلك لتفريغ طاقاتهم بما يساعد على تشكيل الذات داخل نفوسهم.

# الفصل الثالث

## التنشئة الاجتماعية و أساليب المعاملة الوالدية

تتم عملية التنشئة الوالدية التي يقوم بها الآباء لأبنائهم من خلال مجموعة من الأساليب و التي تتنوع و تختلف باختلاف الخبرات و المهارات التي يتميز بها الآباء عن بعضهم البعض و ذلك من حيث استخدامهم للوسائل الفعالة في تنمية سلوك أطفالهم و ذلك طبقاً لمجموعة من العوامل و المحكات التي تحدد هذه الأساليب ، وقد تتمثل هذه العوامل و المحكات في عدم الثقة و نقص الخبرة و نقص المعلومات كلها تعتبر من العوامل و المحكات الأساسية التي تحدد أساليب المعاملة الوالدية فتربية الأطفال من أصعب المراحل التي يمر بها الآباء من خلال احتكاكهم بالأبناء و تنشئتهم ليست بالمهمة السهلة أو اليسيرة لذا يجب على الآباء أن يحاولوا تقديم كل إمكانياتهم و خبراتهم للإسهام في تشكيل نموذج مثالي للتنشئة السليمة لأطفالهم .

وأساليب المعاملة الوالدية تختلف من وجهة نظر الأبناء عنها من وجهة نظر الآباء حيث إنها من وجهة نظر الأبناء تتمثل في آراء الأبناء و تعبيرهم عن نوع الخبرة التي يتلقون من خلالها معاملة والديهم ، و هو يتمثل في الرأي الذي يحمله الابن في دهنه و يدركه في شعوره عن معاملة أبيه و أمه له.

ورغم أن معاملة الوالدين كما يتمثلها الأبناء هي أكثر ارتباطا بالسلوك الفعلي للوالدين حيث من الممكن أن يشعر الطفل برفض والده له بالرغم أن والده يحبه حقيقية و لكن قد يكون اعتقاد الأب أن على الآباء عدم إظهار عواطفهم لأبنائهم و أن التربية الصارمة ضرورية لنمو الطفل ، ومن منظور الطفل قد يدرك انه غير جدير بالحب ، و إدراكه هذا قد يؤدى إلى مظاهر سلبية في تفاعله مع والديه ومن ثم في سلوكه

أولاً: تعريف التنشئة الاجتماعية Concept Of Socialization :

تعتبر الأسرة مؤسسة اجتماعية في غاية الأهمية بل تعتبر أهم المؤسسات الاجتماعية جميعها لما لها من أثر في حياة الفرد وفي تقويم سلوكه ويرتبط هذا الأثر بوجودها (المورفولوجي) أي بيئتها الاجتماعية فالأسرة هي المحور الذي تدور حوله عناصر تكوين الشخصية فهي أول بيئة تضم الطفل لدى رؤيته لنور الحياة وهي أول مصدر لتكوين خبرته في الحياة.

كما أنها الجماعة الأولية التي يتم من خلالها تشكيل الوليد البشري والتي من خلالها أيضاً يمتص القيم والمعايير الاجتماعية ويتخذ له مكاناً معيناً في نظام – الأدوار الاجتماعية – ويكتسب شخصية تكون ذات سمات معينة.

وتقوم الأسرة بذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية على أنه العملية التي تقوم من خلالها الأسرة بإكساب أطفالها المعارف والمهارات المختلفة والصفات الشخصية التي تساعدهم في التعامل مع الأسرة والآخرين ممن يحيطون بهم في المجتمع.

ويرى زاندان Zenden إن التنشئة الاجتماعية هي:

عملية التفاعل الاجتماعي التي تستمر طيلة حياة الفرد والتي عن طريقها يكتسب المعرفة والاتجاهات والقيم وأنماط السلوك الجوهرية بالنسبة للمشاركة الفعالة في المجتمع.

كما يعرفها فيلبس B. Philips بأنها:

العملية التي عن طريقها ينمي الفرد بناء الشخصية ونقل الثقافة من جيل إلى جيل آخر.

وتُعرّف كذلك بأنها عملية اجتماعية أساسية تعمل على تكامل الفرد في جماعة معينة وذلك طريق إكساب هذا الفرد ثقافة الجماعة ودوراً يؤديه في هذه الجماعة.

والتنشئة الاجتماعية تُعرّف أيضاً على أنها:

الإعداد الاجتماعي الذي يتم من خلاله إرساء وإنشاء علاقات مع الآخرين وانتظام سلوك الأفراد وفق متطلبات المجتمع وحاجاته وقيمه وأعرافه.

هي عملية يكتسب الأطفال من خلالها الحكم الخلقي والضبط الذاتي اللازم لهم حتى يصبحوا أعضاء راشدين مسئولين في مجتمعهم .

كما هي أيضا عملية تعلم وتعليم وتربية ، تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى إكساب الفرد (طفلاً فمراهقاً فراشداً فشيخاً) سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة ، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي ، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية وتسهم أطراف عديدة في عملية التنشئة الاجتماعية كالأسرة و المدرسة و المسجد والرفاق و غيرها إلا أن أهمها الأسرة بلا شك كونها المجتمع الإنساني الأول الذي يعيش فيه الطفل ، والذي تنفرد في تشكيل شخصية الطفل لسنوات عديدة من حياته تعتبر حاسمة في بناء شخصيته .

وبذلك تكون عملية التنشئة الاجتماعية هي عملية أساسية تهتم بتربية الأطفال ليصبحوا راشدين يسهمون في أنشطة المجتمع الذي ينتمون إليه كما أنها عملية مستمرة ومتواصلة حيث يظل تأثير الوالدين على الطفل حتى ينمو ويكبر ويعتمد على ذاته.

ثانياً: مصادر التنشئة الاجتماعية Resources of Socialization :

**(أ) الوراثة Heredity:**

فكلمة وراثة تعني الخواص العضوية للتشريح الفسيولوجي الموروث مثل خواص الحس وخواص نظام الدورة الدموية، وتركيب وخواص نظام الأعصاب، وهي تقدم إمكانات متعددة لنمو القدرات والظواهر، وإن الشخصية تختلف باختلاف نشاط المخ والوراثة. كما يعتقد علماء النفس المثاليين – الاتجاه البيولوجي – إن التنشئة

الاجتماعية هي عملية صقل للاستعدادات الموروثة ووفقاً لهذا الاتجاه فإن طريق حياة الطفل يكون محدداً من قبل وإن الوراثة تعطى طاقة وعمليات متنوعة يصوغها المجتمع ويكيفها حسب متطلباته وقيمه ومعاييره وهذا يؤكد على أن الوراثة هي مصدر أساسي من مصادر عملية التنشئة الاجتماعية.

**(ب) البيئة Environment :**

تعتبر البيئة هي المصدر الرئيسي الثاني من مصادر عملية التنشئة الاجتماعية حيث إن لها تأثيراً إيجابياً على الإنسان كما أنها تساهم في تشكيل عملية التنشئة الاجتماعية التي يقوم بها الآباء تجاه أطفالهم فهي التي تحدد نمو وصقل شخصية الطفل واندماجه في الوسط المحيط وفقاً لما تحمله من سمات وخصائص معينة.

ثالثاً: عمليات التنشئة الاجتماعية Process of socialization :

تشمل عملية التنشئة الاجتماعية مجموعة من العمليات الفرعية هي :

**أ) عملية التعلم الاجتماعي:**

وهي العملية التي تؤدي إلى تأكيد مكانة الفرد وتوفير الحماية والسيطرة والاستقلال والحب والراحة له.

**ب) عملية تكوين الأنا:**

وهي العملية التي تتم من خلالها تكوين الأنا أو الذات الاجتماعية وتكوين الأنا الأعلى أو الضمير.

**ج) عملية التوافق الاجتماعي:**

وهي العملية التي من خلالها يقوم الفرد بإتباع العادات والتقاليد والقيم السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه.

**ء) عملية التثقف:**

وهي العملية التي تحافظ على استمرار مظاهر الثقافة من لغة وخلق ودين وانتقالها من جيل إلى جيل.

رابعاً: مظاهر التنشئة الاجتماعية Features Of Socialization :

يعد التعلق والعدوان من أهم مظاهر عملية التنشئة الاجتماعية فالتعلق يعنى السعي للتقرب والميل للمحافظة على الجوار عندما يتحقق وهو يؤدي إلى الطمأنينة والأمن ويتضح ذلك من تعلق الطفل بأمه والتصاقه بها. أما العدوان فإنه يعرف بأنه الاستجابة التي تعقب الإحباط ويراد بها إلحاق الأذى بفرد آخر أو حتى بالفرد نفسه ويصاحبه مجموعة من المظاهر الفسيولوجية أهمها سرعة ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم وتوتر عضلات الأطراف لمقاومة التعب والإرهاق وضعف الإدراك الحسي حتى إن الفرد لا يكاد يشعر بالألم.

خامساً: الأسس النفسية للتنشئة الاجتماعية

: Psychological bases of socialization

تتضمن التنشئة الاجتماعية كل الأسس النفسية التي تسهم إلى حد كبير في تشكيل شخصية الإنسان وفي توجيه سلوكه بشكل عام وهذه الأسس هي:

الحاجات والدوافع Needs and Motives

القيم والمثل Values and Models

المعايير الاجتماعية Social norms

التفاعل الشخصي والاجتماعي Inter Personal and social interaction

الإدراك الحسي والإدراك بالاجتماعي Sense Perception and social perception

سادساً: أهداف التنشئة الاجتماعية Goals Of Socialization :

تهدف التنشئة الاجتماعية إلى إكساب الفرد أنماط السلوك السائدة في مجتمعه بحيث يمثل القيم والمعايير التي يتبناها المجتمع وتصبح قيماً ومعايير خاصة به ويسلك

بأساليب تتسق معها بما يحقق له المزيد من التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي، ويرى البعض أن الهدف الأساسي من عملية التنشئة الاجتماعية هو خلق ما يسمى بالشخصية المنوالية للمجتمع أي الشخصية التي تجسم العلاقات البارزة التي تسم الأفراد أو الذين يعيشون في مجتمع ما بحيث يؤدي هذا إلى وجود إطار مشترك تتحدد من خلاله الملامح المميزة للمجتمع.

كما تهدف التنشئة الاجتماعية أيضا إلى:-

- غرس عوامل ضبط داخلية للسلوك وتلك التي يحتويها الضمير و تصبح جزءاً أساسياً ، لذا فإن مكونات الضمير إذا كانت من الأنواع الإيجابية فإن هذا الضمير يوصف بأنه حي ، وأفضل أسلوب لإقامة نسق الضمير في ذات الطفل أن يكون الأبوين قدوة لأبنائهما حيث ينبغي ألا يأتي أحدهما أو كلاهما بنمط سلوكي مخالف للقيم الدينية و الآداب الاجتماعية .
- توفير الجو الاجتماعي السليم الصالح و اللازم لعملية التنشئة الاجتماعية حيث يتوفر الجو الاجتماعي للطفل من وجوده في أسرة مكتملة تضم الأب والأم والأخوة حيث يلعب كل منهما دوراً في حياة الطفل .
- تحقيق النضج النفسي حيث لا يكفي لكي تكون الأسرة سليمة متمتعة بالصحة النفسية أن تكون العلاقات السائدة بين هذه العناصر متزنة سليمة و إلا تعثر الطفل في نموه النفسي ، والواقع أن الأسرة تنجح في تحقيق النضج النفسي للطفل إذا ما نجحت في توفير العناصر التالية :
- تفهم الوالدين وإدراكهما الحقيقي في معاملة الطفل وإدراك الوالدين ووعيهما بحاجات الطفل السيكولوجية والعاطفية المرتبطة بنموه وتطور نمو فكرته عن نفسه وعن علاقته بغيره من الناس وإدراك الوالدين لرغبات الطفل ودوافعه التي تكون وراء سلوكه وقد يعجز عن التعبير عنها .

- تعليم الطفل المهارات التي تمكنه من الاندماج في المجتمع ، والتعاون مع أعضاءه والاشتراك في نواحي النشاط المختلفة وتعليمه أدواره ، ما له وما عليه ، وطريقة التنسيق بينهما وبين تصرفاته في مختلف المواقف ، وتعليمه كيف يكون عضواً نافعاً في المجتمع وتقويم وضبط سلوكه .

سابعاً:العوامل المؤثرة في التنشئة الاجتماعية :

Factors affecting the socialization

العائلة هي أول عالم اجتماعي يواجهه الطفل ، وأفراد الأسرة هم مرآة لكل طفل لكي يرى نفسه والأسرة بالتأكيد لها دور كبير في التنشئة الاجتماعية ، ولكنها ليست الوحيدة في لعب هذا الدور ولكن هناك الحضانة والمدرسة ووسائل الإعلام والمؤسسات المختلفة التي أخذت هذه الوظيفة من الأسرة ، لذلك قد تعددت العوامل التي كان لها دور كبير في التنشئة الاجتماعية سواء كانت عوامل داخلية أم خارجية ، وسوف نعرض هذه العوامل :

أولاً : العوامل الداخلية :

1. **الدين** : يؤثر الدين بصورة كبيرة في عملية التنشئة الاجتماعية وذلك بسبب اختلاف الأديان والطباع التي تنبع من كل دين ، لذلك يحرص كل دين على تنشئة أفراده حسب المبادئ والأفكار التي يؤمن بها .
2. **الأسرة** : هي الوحدة الاجتماعية التي تهدف إلى المحافظة على النوع الإنساني فهي أول ما يقابل الإنسان ، وهي التي تساهم بشكل أساسي في تكوين شخصية الطفل من خلال التفاعل والعلاقات بين الأفراد ، لذلك فهي أولى العوامل المؤثرة في التنشئة الاجتماعية ، ويؤثر حجم الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية وخاصة في أساليب ممارستها حيث أن تناقص حجم الأسرة يعتبر عاملاً من عوامل زيادة الرعاية المبذولة للطفل

3. **نوع العلاقات الأسرية** : تؤثر العلاقات الأسرية في عملية التنشئة الاجتماعية حيث أن السعادة الزوجية تؤدي إلى تماسك الأسرة مما يخلق جواً يساعد على نمو الطفل بطريقة متكاملة .

4. **الطبقة الاجتماعية التي تنتمي إليها الأسرة** : تعد الطبقة التي تنتمي إليها الأسرة عاملاً مهماً في نمو الفرد ، حيث تصبغ وتشكل وتضبط النظم التي تساهم في تشكيل شخصية الطفل ، فالأسرة تعتبر أهم محور في نقل الثقافة والقيم للطفل التي تصبح جزءاً جوهرياً فيما بعد .

5. **الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة** : لقد أكدت العديد من الدراسات أن هناك ارتباط إيجابي بين الوضع الاقتصادي والاجتماعي للطفل وبين الفرص التي تقدم لنمو الطفل ، والوضع الاقتصادي من أحد العوامل المسئولة عن شخصية الطفل ونموه الاجتماعي .

6. **المستوى التعليمي والثقافي للأسرة** : يؤثر ذلك من حيث مدى إدراك الأسرة لحاجات الطفل وكيفية إشباعها والأساليب التربوية المناسبة للتعامل مع الطفل .

7. **نوع الطفل (ذكر أو أنثى) وترتيبه في الأسرة** : حيث أن أدوار الذكر تختلف عن أدوار الأنثى فالطفل الذكر ينمى في داخله المسئولية والقيادة والاعتماد على النفس ، في حين أن الأنثى في المجتمعات الشرقية خاصة لا تنمى فيها هذه الأدوار ، كما أن ترتيب الطفل في الأسرة كأول الأطفال أو الأخير أو الوسط له علاقة بعملية التنشئة الاجتماعية سواء بالتدليل أو عدم خبرة الأسرة بالتنشئة وغير ذلك من العوامل .

ثانياً : العوامل الخارجية :

1. **المؤسسات التعليمية** : وتتمثل في دور الحضانة والمدارس والجامعات ومراكز التأهيل المختلفة .

2. **جماعة الرفاق** : حيث الأصدقاء من المدرسة أو الجامعة أو النادي أو الجيران وقاطني نفس المكان وجماعات الفكر والعقيدة والتنظيمات المختلفة .
3. **دور العبادة** :مثل المساجد والكنائس وأماكن العبادة المختلفة .
4. **ثقافة المجتمع** : لكل مجتمع ثقافته الخاصة المميزة له والتي تكون لها صلة وثيقة بشخصيات من يحتضنه من الأفراد ، لذلك فثقافة المجتمع تؤثر بشكل أساسي في التنشئة وفي صنع الشخصية القومية .
5. **الوضع السياسي والاقتصادي للمجتمع** : حيث أنه كلما كان المجتمع أكثر هدوءاً واستقراراً ولديه الكفاية الاقتصادية كلما ساهم ذلك بشكل إيجابي في التنشئة الاجتماعية ، وكلما اكتنفته الفوضى وعدم الاستقرار السياسي والاقتصادي كان العكس هو الصحيح .
6. **وسائل الإعلام** : لعل أخطر ما يهدد التنشئة الاجتماعية الآن هو الغزو الثقافي الذي يتعرض له الأطفال من خلال وسائل الإعلام المختلفة وخاصة التليفزيون، حيث يقوم بتشويه العديد من القيم التي اكتسبها الأطفال إضافة إلى تعليمهم العديد من القيم الأخرى الدخيلة على الثقافة الفلسطينية وانتهاء عصر جدات زمان وحكاياتهن إلى عصر الحكاوي عن طريق الرسوم المتحركة .

ثامنا:مؤسسات التنشئة الاجتماعية : Institution socialization

تتم عملية التنشئة عن طريق مؤسسات اجتماعية متعددة تعمل وكالات للتنشئة نيابة عن المجتمع أهمها الأسرة والمدرسة ودور العبادة ، وجماعة الرفاق ، ووسائل الإعلام ، ودور كل مؤسسة كما يلي :

- **الأسرة** : هي الممثلة الأولى للثقافة ، وأقوى الجماعات تأثيراً في سلوك الفرد ، وهي المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل ، والعامل الأول في صبغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية ، فتشرف على توجيه سلوكه ، وتكوين شخصيته .

- **المدرسة** : هي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ، ونقل الثقافة المتطورة وتوفير الظروف المناسبة لنمو الطفل جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً، وتعلم المزيد من المعايير الاجتماعية ، والأدوار الاجتماعية .
- **دور العبادة** : تعمل دور العبادة على تعليم الفرد والجماعة التعاليم والمعايير الدينية التي تمد الفرد بإطار سلوكي معياري ، وتنمية الصغير وتوحيد السلوك الاجتماعي ، والتقريب بين الطبقات وترجمة التعاليم الدينية إلى سلوك عملي .
- **جماعة الأقران** : يتلخص دورها في تكوين معايير اجتماعية جديدة وتنمية اتجاهات نفسية جديدة والمساعدة في تحقيق الاستقلال ، وإتاحة الفرصة للتجريب ، وإشباع حاجات الفرد للمكانة والانتماء .
- **وسائل الإعلام** : يتلخص دورها في نشر المعلومات المتنوعة ، وإشباع الحاجات النفسية المختلفة ودعم الاتجاهات النفسية وتعزيز القيم والمعتقدات أو تعديلها ، والتوافق في المواقف الجديدة.

تاسعاً: دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية Role Family in Socialization :

إن مسئولية تربية الأبناء وتنشئتهم التنشئة الصحيحة تقع على كاهل الأب والأم معاً ومن بعد ذلك تأتي باقي المؤسسات التربوية التي تهتم بهذا الشأن.

والأسرة تلعب دوراً كبيراً في عملية التنشئة الاجتماعية وخاصة في سن الطفولة المبكرة وتقوم بذلك من خلال عمليات التعزيز وإعطاء المكافآت والعقاب وتوفير المثال والقدوة.

وهي في تعليمها للطفل تغرس فيه القيم والمعايير السائدة في المجتمع حتى تعده لأن يعيش حياة اجتماعية ناجحة بين أفراد الجماعة، وفشل الطفل في امتصاص معايير الجماعة وقيمتها يعرضه لخطر العقاب الذي تفرضه الثقافة على الخارجين عليها وفي الوقت نفسه يزداد قبوله الاجتماعية كلما ازداد التماثل بين معاييره ومعايير البيئة

الاجتماعية، وامتصاص أسلوب حياة الجماعة يبدأ من وقت مبكر مما يدل على أهمية تأثير الأسرة في تكوين شخصية الطفل بمعنى أن تأثير الخبرات الأولية في حياة الطفل تشكل الأساس الأول لسلوكه فيما بعد وذلك لقوة تأثيرها فيه.

والأسرة كجماعة من الأفراد يتفاعلون مع بعضهم البعض تعتبر البيئة الأساسية التي تقوم بعملية التطبيع ونقل ثقافة المجتمع وغرس العديد من العادات والتقاليد والقيم فهي مسئولة عن تكوين أخلاقيات الفرد بوجه عام كاتجاهه نحو الأمانة والصدق والوفاء وبقية القيم الأخلاقية الأخرى وتمكنه من الحصول على الاحتياجات الأساسية وتعطيه الإحساس بالأمن والطمأنينة وتبعد عنه عوامل القلق والاضطراب وتدربه على مواجهة المعايير الإنسانية.

كما أن للأسرة دوراً كبيراً في تنشئة أطفالها حيث إنها تقوم بتوفير الحماية اللازمة لهم كذلك فإنها تعمل على تطبيع القيم الشخصية وقيم المجتمع والتي تريد الأسرة غرسها في نفوس الأطفال كما أنها تنقل التراث بما يشتمل عليه من عادات وتقاليد لهم، كما أن الآباء يعملون على إكساب أطفالهم السلوكيات الإيجابية المرغوب فيها والتي تساعد على تنمية وصقل شخصية أطفالهم.

وترجع أهمية الأسرة ودورها المؤثر في تنشئة الأبناء إلى:

إن الأسرة وما تشتمل عليه من أفراد هي المكان الأول الذي يتم فيه باكورة الاتصال الاجتماعي الذي يمارسه الطفل في بداية سنوات حياته الذي ينعكس على نموه الاجتماعي فيما بعد ويعتبر الآباء فيها نموذج للقدوة المثل الذي يجب على أطفالهم الاقتداء به.

كذلك فإن الأسرة تعتبر الجماعة المرجعية التي يعتمد الطفل على قيمها ومعاييرها وطرق عملها عند تقويمه لسلوكه ويتضمن ذلك أن الطفل يثبت شخصيته مع أسرته كجماعة لدرجة أن طرقها تصبح جزءاً من نفسه.

والجدير بالذكر أنـه كـما يـؤثر الوالـدان في تنـشئة الطفـل وتطبيعـه يـؤثر الطفـل أيـضاً في تطبيـع الوالدين؛ فالطفل الصغير الذي يستيقظ ليلاً بالرغم محاولة والديـه المتكـررة لتركـه يـبكي فـترة ثـم يـصمت ولكنه يصر على ذلك ينجح تحقيق هدفه وكذلك الطفل الذي يجبر والديه عـلى تحقيـق مطالبـه وحاجاتـه الزائدة يعتبر نوعاً من التطبيع للوالدين والتفاعل الاجتماعي داخل الأسرة أثناء عملية التنشئة الاجتماعية لا يحدث فقط بين الوالدين والطفل بل يحدث بين كل أفراد الأسرة بعـضهم وبعـض، وتتـأثر الأسرة في عمليـة التنشئة الاجتماعية للأطفال بمجموعة من العوامل فهي لا تحيا في فراغ بل توجد في مجتمع أكبر منها ويؤثر فيها فالفقر والمجاعات والاضطراب الاجتماعي والأمراض الجسمية والنفسية تؤثر على وظائف الأسرة بطـرق مختلفة تلك الوظائف التي تقف على رأسها عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال.

وهذا لا يعنى أن تقتصر وظيفة الأسرة على عمليـة التنـشئة الاجتماعيـة فقـط بـل تعـد المـصدر الأساسي في نمو الطفل السوي والنمو اللاسوي حيث يوجد الأسرة السوية المستقرة التي تعمل على إشـباع حاجات الصغار بكفاية واتزان وحيث يتسم سلوك أفرادهـا بالتعـاطف ويـسود الأمـن النفـسي لأفرادهـا ويشعر صغار هذه الأسرة بالسعادة، وهناك على طرف آخر توجـد الأسرة المريـضة المـضطربة التـي مـن سماتها الخلافات والاضطرابات والتي تكون مصدراً لتعاسة أطفالها واضـطراب وانحـراف سـلوكهم، ومـن هنا يتضح لنا أن الأسرة تعتبر مصدراً أساسياً في بنية الشخصية السوية أو المضطربة أي أنها مسئولية عـن إكساب أبنائها سمات شخصية يدخل فيها عنصري التـدريب والـتعلم كالاتكاليـة أو الاعـتماد عـلى الغـير والعدوانية والانبساطية الانطوائية وغيرها من السمات السلوكية المختلفة.

وتتزايد أهمية الأسرة في حياة أطفالها حيـث إنهـا بالإضـافة إلى تأثيرهـا الكبـير عـلى اتجاهات وسلوكيات أطفالها فإنها إن قامت على تربية الطفل وتوجيهـه منـذ الـصغر عـلى الاستقلالية والحرية في التفكير والملاحظة والمناقـشة والقـراءة والاعـتماد عـلى الـنفس فـإن

كل ذلك سوف يؤدي إلى تنمية وتطوير قدراته الابتكارية واكتشاف ورعاية مواهبه الكامنة.

عاشراً: أساليب المعاملة الو الدية Parental Treatment Methods:

تتم عملية التنشئة الاجتماعية التي يقوم بها الآباء لأبنائهم من خلال مجموعة من الاتجاهات والأساليب الو الدية التي تتنوع وتختلف طبقاً لمجموعة من العوامل والمحكاة التي تحدد هذه الأساليب.

وقد تتمثل هذه العوامل والمحاكاة في عدم الثقة ونقص الخبرة ونقص المعلومات وعدم وجود التعضيد والمساندة المناسبة وكلها تعتبر من العوامل والمحاكاة الأساسية التي تحدد أساليب المعاملة الو الدية فتربية الأطفال وتنشئتهم ليست بالمهمة السهلة أو اليسيرة لذا يجب على الآباء أن يحاولوا تقديم كل إمكاناتهم وخبراتهم للإسهام في تشكيل نموذج مثالي للتنشئة السليمة لأطفالهم.

وكذلك فإن معظم الآباء لديهم بعض المعتقدات حول خصائص الأطفال التي يريدون أن يروها في أطفالهم والطرق والأساليب التي يعاملون بها أطفالهم لكي تحقق لهم هذه الخصائص وأيضاً تعمل على تنمية وغرس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية في نفوس أطفالهم.

وأساليب المعاملة الو الدية تختلف من وجهة نظر الأبناء عنها من وجهة نظر الآباء حيث إنها من وجهة نظر الأبناء تتمثل في آراء الأبناء وتعبيرهم عن نوع الخبرة التي يتلقون من خلالها معاملة والديهم، وهو ما يتمثل في الرأي الذي يحمله الابن في ذهنه ويدركه في شعوره عن معاملة أبيه وأمه له.

ورغم أن معاملة الوالدين كما يتمثلها الأبناء هي أكثر ارتباطاً بنمو الأبناء النفسي والاجتماعي من ارتباطها بالسلوك الفعلي للوالدين حيث من الممكن أن يشعر الطفل برفض والده له رغم أن والده يحبه حباً حقيقياً ولكن قد يكون اعتقاد الأب أن

على الآباء عدم إظهار عواطفهم لأبنائهم وأن التربية الصارمة ضرورية لنمو الطفل أخلاقياً ومن منظور الطفل قد يدرك أنه غير جدير بالحب، وإدراكه هذا قد يؤدي إلى مظاهر سلبية في التفاعل.

لذلك فإن هذه الدراسة تحاول الوصول إلى أساليب المعاملة الو الدية للأطفال الموهوبين كما يدركها الآباء (آباء – أمهات) وأيضاً تحاول الوصول إلى أساليب المعاملة الو الدية للأطفال الموهوبين كما يدركها الأبناء، ومن أجل ذلك قام الكاتب بتصميم مقياسين لأساليب المعاملة الو الدية الأول خاص بأساليب المعاملة الو الدية للأطفال الموهوبين كما يدركها الآباء (آباء- أمهات) والآخر خاص بأساليب المعاملة الو الدية للأطفال الموهوبين كما يدركها الأبناء.

**وأساليب المعاملة الو الدية التي تتضمنها عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال هي:-**

أسلوب الحماية الزائدة Over protection style:

يتمثل الأسلوب في العناية المفرطة بالطفل والمغالاة في حمايته والمحافظة عليه والخوف عليه ويتضح ذلك في السماح له بكل الاشباعات وتدليله بإفراط تشجيع الوالدين له لزيادة الاعتماد عليهما وهذه الحماية الزائدة تشمل ثلاثة أشكال هي:-

الاتصال المفرط بالطفل.

التدليل.

منع الطفل من السلوك الاستقلالي.

كما أنه يتمثل في شعور الأبناء بأن الوالد أو الوالدة يجعله مركز عنايته الشديد بالمنزل ويود لو أنه بقى معه يعتني به ويحمل عنه هم لا يستطيع أن يحمله ويحاول أن يقوم بدلاً منه بكل ما ينبغي عمله ويقلق عليه كلما خرج ولا يطمئن إلا بعد عودته إلى المنزل ولا يتركه يذهب إلى بعض الأماكن خوفاً عليه من حدوث شئ يؤذيه.

كذلك يتمثل أسلوب الحماية الوالدية الزائدة في فرط الاتصال المادي بين الوالد وصغيره ، واستطالة رعاية طفولته أو منع نمو اعتماده أو تعويله علي نفسه ، ثم فرط تحكم الوالد أو رقابته ، ولا يسمح الآباء المبالغون في الحماية لأي فرد أن يتدخل في واجباتهم الأبوية.

كما يؤكد الآباء في هذا الاتجاه حبهم للطفل ، لكن تصرفاتهم والمبالغة في الحماية له والمشوبة بالقلق قد لا تعكس ذلك، والخطاب الذي قد يفهمه الطفل هنا أن أمك أو أباك لا يثقان بك ،أنهما يعتقدان أنك لا تستطيع أن تحسن الإنجاز بمفردك.

و نجد أن بعض الآباء يعنون عناية خاصة بصحة أبنائهم ، فنجدهم يتخذون من الأساليب اللازمة لوقايتهم من المرض ، كما نجدهم ينتابهم القلق والضيق الذي يصل إلي حد الفزع والخوف حول وقاية أبنائهم من الأخطار وسلامتهم منها ، ونجدهم يخافون من عدم قدرة أبنائهم علي الدفاع عن أنفسهم ضد الأطفال الآخرين ، كما يميل بعض الآباء إلي إتباع بعض النظم القياسية في النظافة ، وإتباع القواعد الصحية مع أبنائهم إلي درجة بعيدة.

ومثل هذه الأسرة لخوفها الشديد علي الطفل من أي مكروه ، تريده أن يأكل ما لا يحبه لأنه سيغذيه ، أو يأكل كميات من الطعام أكثر مما يحتاج ، أو يلبس أكثر مما يحتمل حتى لا يصاب بالبرد ، وتريده ألا يجري أو يلعب كغيره من الأطفال حتى لا يقع أو يجرح ، وعندما يذهب إلي المدرسة غالبا ما ترافقه الأم مهما كان سنه وأينما يكون موقع المدرسة بالنسبة للمنزل ، وحينما يعود تكتب له واجباته حتى لا يتعب ، أو تقرأ له حتى لا ترهق عيناه ، وتدافع عنه عند مدرس الفصل حتى لو أخطأ.

إن كثيراً من الآباء الذين لا يعرفون كمية العناية والحماية المطلوبة للطفل ، فهم يعتقدون أن الطفل يتطلب حماية زائدة، ولذلك فهم سيمنحونه من الوقت والجهد والنفقة المالية والمحبة الزائدة ما قد لا يكون هو في حاجة إليه وغالباً ما يلجأ الوالدان

إلي المبالغة في الاهتمام بالطفل، والإفراط في العاطفة نحوه ، والخوف والشفقة عليه بقصد وقايته وحمايته، مما يؤدي هذا إلي العديد من المشكلات والصعوبات التي تقيده بدلا من إطلاق حريته أو الإسراع في دفعه نحو الاستقلال والثقة والاعتماد علي النفس؛ مما يؤدي في بعض الأحيان بالطفل إلي الأنانية والعناد الزائد الذي يكون من الآثار المباشرة للعطف والشفقة علي الطفل .

وعلى الرغم من أن الحماية الزائدة مغلفة بالمحبة إلا أنها اتجاه سلبي، حيث إن المبالغة في أي شئ أمر غير مرغوب ، وهذا الاتجاه خليط من التشدد والحنان والعطف الذي يكون الطفل المعوق محوره ، وكثير من الأولاد يرفضون هذه الحماية الزائدة ، ويشعرون بأنهم ليسوا عاجزين إلي هذا الحد الذي يتصوره ذويهم ، ولذا يناضلون للتخلص من ذلك لتحقيق الاستقلال.

أسلوب التذبذب في المعاملة Oscillation style:

ويقصد به تقلب الوالدين في معاملة الطفل بين اللين والشدة أو القبول والرفض وهذا يؤدي إلى وجود طفل قلق بصفة مستمرة وهذا لا يعينه على تكوين فكرة ثابتة عن سلوكه.

كما بقصد به إدراك الطفل – من خلال معاملة والديه له – أنهما لا يعاملانه معاملة واحدة في الموقف الواحد، بل إن هناك تذبذبا قد يصل إلى درجة التناقض في مواقف الوالدين وهذا الأسلوب يجعل الطفل لا يستطيع أن يتوقع رد فعل والديه إزاء سلوكه. كذلك يشمل هذا الأسلوب إدراك الطفل أن معاملة والديه تعتمد على المزاج الشخصي والوقتي، وليس هناك أساس ثابت لسلوك والديه نحوه.

ويتضمن هذا الأسلوب عدم استقرار الأب والأم من حيث استخدام أساليب الثواب والعقاب، وهذا يعنى أن سلوكا معينا يثاب عليه الطفل، وقد يعاقب الطفل من موقف معين ويثاب في نفس الوقت مرة أخرى مما يفقده تحديد مواقف الصواب

والخطأ في تعامله مع الآخرين.وهذا التأرجح بين الثواب و العقاب ، المدح و الذم ، اللين و القسوة، يجعل الطفل في حيرة من أمره ، دائم القلق غير مستقر، ويترتب على هذا النمط شخصية متقلبة متذبذبة ويعتبر من أشد الأنماط خطورة على الطفل ، وعلى صحته النفسية.

ويذكر علاء كفافي ( 1990: 239) أن من المواقف الوالدية التي يدركها الطفل وتمثل هذا الأسلوب ما يلي:

- أن الطفل لا يقدر على معرفة الحالة المزاجية لوالديه في لحظة معينة؛ لأنهما يتسمان بتقلب المزاج.
- إدراك الطفل أنه قد يعاقب على سلوكه في مرة ، ولا يعاقب على نفس السلوك مرة أخرى.
- إدراك الطفل أن الوالدين يغيران من الآراء التى أعلناها ، إذا وجدا أن هذا التغيير يناسبهما.

كما يشير مصطلح التذبذب أوعدم الاتساق في أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية الى عدم ثبات الوالدين في نظامهما أو في سلوكهما، فقد يعاقبان الطفل على سلوك ما في وقت ما وقد لايعاقبانه في وقت أخر على نفس السلوك. وقد ينشأ التذبذب أو عدم الاتساق نتيجة الاختلاف بين الوالدين في معاييرهما وأسلوب تنشئة أطفالهما،فقد يكون الأب حنوناً متسامحاً بينما قد تكون الأم متسلطة وعنيفة أو بالعكس. كما يحدث التذبذب أو عدم التساق عندما لايقبل الوالدان سلوكاً من أطفالهما وفي نفس الوقت يظهرا علامات ضمنية تدل على أنهما يستحسنا هذا السلوك. أي ان هناك اختلافاً بين ماأجبر الطفل لفعله أوعدم فعله وبين مايرى والديه يفعلونه. كذلك يتضمن عدم الاتساق حيرة الوالدين ازاء بعض أنماط سلوك الطفل:

هل يوبخانه أم يثنيا عليه؟ هل يظهرا الاستحسان أم رفض ذلك السلوك أم يتركاه على هواه؟.

أما منأهم نتائجه - أي الاسلوب التذبذب - عدم قدرة الطفل على معرفة الخطأ والصواب أو التمييز بينهما، بالاضافة الى التردد وعدم القدرة على اتخاذ مواقف أو قرارات حاسمة، وعدم قدرة الطفل على التعبير الصريح عن أرائه ومواقفه.

أسلوب التسلط أو القسوة Cruelty style:

والمقصود منه أن الطفل يعامل من والديه بصرامة وقسوة بأن يمنع الطفل من تحقيق رغباته ويقابل بالرفض الدائم لطلباته والمنع الدائم من تنفيذ رغباته واتخاذ أسلوب اللوم والعقاب معه فى كل شئونه مع تحديد طريقة لأكل الطفل ونومه ومذاكرته وتعيين من يصادقهم ويلعب معهم ونوعيات الملابس التى يرتديها الطفل دون مراعاة لرغبات الطفل أو اعتبار أى رأى له أو إشعاره أنه يتصرف فى أمور الشخصية وبالإجمال : يكون الوالدان هما كل السلطة فى إدارة أمور الطفل وبزعم ان ذلك يعوده على الجدية والنظام والطاعة ولذلك يحملون الطفل بالمهام التى تفوق طاقة ويطلبون ذلك بالأمر وليس بأسلوب الإقناع والرفق.

يترتب على أسلوب التسلط أن يصبح الطفل ضعيف الشخصية سلبيا دائم الخوف مترددا غير واثق من نفسه.

والأسلوب المطلوب إتباعه سبق بيانه فى الفصول السابقة ونذكر بأنه يجب الرفق فى معاملة الطفل والتسامح وتقبل سلوك الطفل مع تشجيعه وأن نعوده المناقشة وإبداء الرأي ونمنى فيه الثقة بالنفس مع روح من الصداقة الو الدية معه ومع مساعدته على الإنجاز وتقديره والاهتمام بأعماله ولا نكلفه ما لا يطيق من الواجبات.

كما يتمثل هذا الأسلوب في فرض رأي الوالدين على الطفل والوقوف أمام رغباته التلقائية والحيوية دون تحقيقها حتى ولو كانت مشروعة وكذلك استخدام

أسلوب العقاب البدني أو التهديد به مما يضر بالصحة النفسية للطفل ويدفعه لاتخاذ أساليب سلوكية غير سوية كالاستسلام والهروب والتمرد والجنوح والانحراف.

ويختلف الآباء والأمهات فيما بينهم في نوع الضوابط والعقوبات التي يستخدمونها لتشجيع أو حفز أطفالهم للقيام بالسلوك المرغوب فيه ، فبعض الآباء والأمهات يميلون لاستخدام الأسلوب التسلطي فيما يتعلق بالضوابط والنظام ، بمعني أنهم المتحكمون الواضعون للقواعد ويتوقعون أن يطاعوا ومنطقهم في ذلك هو "لأنني الراشد قلت ذلك، ولأنني الراشد أري ذلك .." ومثل هؤلاء الآباء يميلون إلي استخدام العقاب البدني .

والقسوة تعبر عن مجموعة من الأساليب التي يتبعها الآباء لضبط سلوك الطفل المرغوب فيه (بالنسبة للآباء) ، ويتضمن العقاب الجسمي كالصفع والضرب، أي كل ما يؤدي إلى آثاره الألم الجسمي، ويتسم هذا الأسلوب بالشدة المفرطة ومداومة عقاب الطفل بصورة مستمرة وعدم إتاحة الفرصة في التعبير عن مشاعره ، وصده وزجره كلما حاول الاقتراب من الوالدين . وقد يكون مصحوبا بالتهديد اللفظي أو الحرمان، وقد يلجأ الآباء للضرب أحيانا عندما يسئ الطفل التصرف ، فالعقاب هنا قد يعدل السلوك حسب نظرية التعلم التي أظهرت أنه اتجاه أساسي لتغيير السلوك غير المرغوب فيه مقارنة بالأساليب الأخرى، لكنه يتضمن نتائج سلبية أكثرها وضوحا تعلم السلوك العدواني.

والواقع أن العقاب كأسلوب من أساليب التربية تأتي خطورته من ناحيتين ، هما نوع العقاب ودور العقاب ، فأما من حيث نوع العقاب فإن كثيرًا من الآباء يتجهون في أساليب عقاب الإبن إلي استخدام العقاب البدني الشديد كوسيلة لتوقيع نوع من الأذى أو الألم علي الطفل نتيجة سلوك معين أو خطأ معين ، بينما يميل البعض الآخر إلي توقيع العقاب النفسي، ويجمع بعض الآباء أحياناً بين النوعين ، أما من حيث درجة العقاب ، فإن بعض الآباء قد يفرط في العقاب ويصل إلي درجة بعيدة في الشدة .

كما أن الشخصية الانفعالية للآباء والتوتر المصاحب للعقاب البدني قد يعطل قدرة الآباء على الحكم الموضوعي لحل المواقف، ويؤدى لمزيد من النتائج السلبية سواء في مستوى نمو الطفل النفسي والاجتماعي، أو على مستوى طبيعة العلاقة بين الآباء والأبناء و الدخول في دائرة من التفاعل السلبي.

ومن هنا تأتي الخطورة في عقاب الطفل في أنه يمثل سلاحا ذو حدين ، فهو يجعله - على سبيل المثال - يكف عن العدوان ولكنه في الوقت نفسه يعطيه نموذجاً للسلوك العدواني الذي يحتمل أن يقلده في مواقف أخري ، أو مع أشخاص آخرين وخاصة في غيبة من يقوم بعقابه .

وتشير ممدوحة سلامة (1993) إلي أن رونر R،Rohner . يري أن اعتداء الوالدين علي الطفل بالضرب يعبر عن حالة داخلية من الاستياء والغضب والضيق بهذا الطفل ، ويعبر عنها ظاهريا في شكل عدوان عليه يتمثل في مظاهر سلوكية مثل الضرب والسباب والاستهزاء به ، واستخدام الألفاظ النابية الجارحة معه .

وويتصف هذا الاسلوب بسيطرة الوالدين على الطفل في جميع الأوقات وفي جميع مراحل نموه وينوبان عنه في القيام بما يجب أن يقوم هو به ويتحكما في كل أعماله ويحولان بينه وبين رغبته بالاستقلال لكي يأخذ مكانه كفرد ناضج في المجتمع.والتسلط أو الاستبداد، قد لا يأتي من كره أو نبذ الوالدين للطفل، بل قد يكون ناتجاً عن اهتمامهما وحبهما له، لكنهما يضطرانه الى الخضوع غالباً لأنهما يعتقدان أن ذلك في مصلحته.

ومن مظاهر هذا الاسلوب التسلطي الافتقار الى العلاقات الاجتماعية الطيبة سواء بين أفراد الأسرة أو بين الأسرة والعالم الخارجي. وله نتائج سلبية على الطفل من شعوره بالنقص وعدم الثقة بالنفس والشعور الحاد بالذنب والارتباك وينشأ طفل سهل الانقياد وأقل قدرة على تحمل المسؤولية ويميل الى الانسحاب.

الأسلوب الديمقراطي (الاختيار الحر) Democratic style:

ويتمثل هذا الأسلوب في قيام الآباء الديمقراطيين بوضع قواعد واضحة ومحددة ويضعوا معها استثناءات ثم يناقشونها مع أطفالهم، والآباء الذين يتبعون هذا الأسلوب يظهر عليهم كسلوك (ودي – فعال) كما أن هؤلاء الأطفال – الذين يتبع أبائهم هذا الأسلوب – يكون لديهم ثقة عالية بالنفس ويكافحون بشدة ضد الضغوط ويحققون التكيف المطلوب مع أقرانهم والوسط المحيط بهم.

كما يتصف هذا الاسلوب بأن الأمور بين الوالدين والأبناء - الأسرة ككل - تسير بشكل تعاوني، بحيث يتعلم الأطفال أنهم مطالبون ببعض الواجبات بانتظام واتخاذ بعض القرارات بأنفسهم، كما يتعلمون أن للأبوين حقوقاً وامتيازات خاصة كما لاينتظر الأطفال من والديهم أن يكونوا موقع الانتباه الدائم والرعاية المستمرة. قد تقع الخلافات بين أفراد الأسرة التي تطبق هذا الاسلوب، لكنها لا تدوم طويلاً حيث تعالج بالمناقشة الصريحة وبروح التعاون والمحبة (فهمي،1979، 356)

أما أهم مظاهر الاسلوب الديمقراطي، اعتراف الوالدين بأن الاطفال أشخاص يختلفون عن بعضهم البعض وأن كلاً منهم ينمو بشكل مستقل نحو الرشد لحمل المس}وليات في المستقبل،بالاضافة الى النظام والانضباط والحزم المقترن باللين، حيث يسود النظام والانضباط في المنازل التي تطبق هذا الاسلوب، حيث يبذل الآباء والابناء جهودهم للمحافظة على النظام الذاتي والتفكير السليم في جميع أعمالهم، حيث أن لكل فرد في الأسرة حقوقاً وواجبات يعرفها ويلتزم بها الجميع ولمنع حدوث خلل ما في هذا النظام أو الانضباط يقيم الوالدان ضبط ثابت على أبنائهما، لكن يعطيا أسباب ذلك الضبط أو التقييد، ووضع حدود ثابتة وواضحة فيما يتعلق بالأشكال السلوكية المقبولة وغير المقبولة اجتماعياً، وفي الوقت نفسه تشجيع الطفل على القيام بالسلوك الاستقلالي.

وقد أوضحت الدراسات الاجتماعية، أن الطفل عندما يحاط بجو ديمقراطي في المعاملة فان نتيجة ذلك أن يصبح الطفل أكثر تحملاً للمسؤولية في المستقبل وأكثر تحسساً للمبادىء وأكثر قدرة على الضبط الذاتي، بالإضافة إلى الشعور بالأمن والثقة بالنفس والاندماج مع الآخرين والتفاعل معهم.

أسلوب الدفء والتقبل Warmth and acceptance style:

ويعنى هذا الأسلوب مدى تقبل الوالدين لطفلهما ومدى تحقيق الدفء الأسري والعاطفي كما أنه يشتمل على المشاركة الوجدانية وقضاء وقت طويل في اللعب مع الطفل واستخدام التشجيع ويساهم ذلك في تحقيق توحد الطفل بالوالدين واتخاذه لهما نماذج يحاكيها في حياته ويظهر ذلك في تبني معتقدات الوالدين واتجاهاتهما فضلاً عن أنماطهما الدافعية وسلوكهما الاجتماعي.

كما أنه يتمثل في شعور الابن بأن الوالد "الأب والأم" يلتفت إلى محاسنه ويتفهم مشكلاته وهمومه ويستمتع بالكلام والعمل معه ويفكر في عمل ما يسره من أشياء ويعطيه نصيباً كبيراً من الرعاية والاهتمام ويشعر بالفخر بما يعمله ويشعر بالراحة عندما يتحدث عن همومه.

أسلوب إثارة الألم النفسي style Raise the psychological pain :

ويتمثل هذا الأسلوب في إشعار الطفل بالذنب كلما أتي سلوكاً غير مرغوب فيه فبعض الآباء والأمهات يبحثون عن أخطاء الطفل ويبدون ملاحظات نقدية هدامة لسلوكه مما يفقد الطفل ثقته بذاته ويجعله متردداً في أي عمل يقدم عليه خوفاً من حرمانه من رضا الكبار وحبهم ويترتب على هذا الاتجاه شخصية انسحابيه منطوية غير واثقة من نفسها توجه عدوانها نحو نفسها.

أسلوب التفرقة والتفضيل Differentiation style:

يتمثل هذا الأسلوب في التفضيل والتمييز بين الأبناء في المعاملة لأسباب غير منطقية كالجنس (الذكورة والأنوثة) أو الترتيب الميلادي أو أبناء الزوج أو الزوجة المحبوبة أو المنبوذة بشكل يولد الحقد والكراهية ويخلق الصراع بين الأبناء.

ويقصد به أيضاً عدم المساواة بين الأبناء جميعاً والتفضيل بينهم بناءً على المركز أو الجنس أو السن أو أي سبب عرضي آخر، ومما يعزز ممارسة هذا الأسلوب وجود بعض الأنماط الثقافية الشائعة التي تؤدي إلى وجود فروق في التنشئة مثل افتراض أن الطفل الذكر أكثر مقاومة وتحمل من الأنثى وهذا يجعل الوالدين أكثر قلقاً على البنت من الولد وهذا ما يؤدي بدوره إلى فروق جوهرية في أساليب التنشئة.

كما يقصد به أيضا ويقصد بها التفضيل و التمييز بين الأبناء في المعاملة لأسباب غير منطقية كالجنس (الذكورة أو الأنوثة) و الترتيب الميلادي أو أبناء الزوجة أو الزوج المحبوب. و يكون ذلك بعدم المساواة و التعاطف في معاملة بعض الأطفال عن بعضهم كأن تميز الأسرة الابن الأكبر أو الأصغر أو تميز البنت على الأولاد الذكور أو أبناء الزوجة الجديدة على غيرهم و يكون ذلك تعمدا.

وهكذا يمكن القول أن التفرقة أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية يدرك الطفل من خلال معاملة الوالدين له ، أنهما لا يساويان بين الأخوة و الأخوات في المعاملة، وأنهما قد يتحيزان لأحد الأخوة على حساب الآخرين . فقد يتحيزان للأكبر أو للأصغر، أو للمتفوق دراسيا ، أو لأي عامل آخر. ويزيد إدراك الطفل لهذا الأسلوب في المعاملة إذا كان هو شخصيا هدفا للتحيز ضده.

وكما تؤثر العلاقة بين الوالدين والاتجاهات الوالدية في نمو شخصية الطفل ، تؤثر أيضاً العلاقات بين الأخوة في نمو شخصيته ، فكلما كانت العلاقات منسجمة ،

وخلت معاملة الوالدين من تفضيل طفل علي آخر وما ينشأ من أنانية وغيرة وحقد .. كانت هناك فرصة للطفل لكي ينمو نمواً نفسياً سليماً .

فعلي الرغم من دعوي أحد الوالدين النمطية أنه يحب كل أبنائه سواء بسواء ، فإن تصرفاته لا تكون في هذا الشأن مقنعة للصغار ، فالصغير الذي يدرك أنه أثير والديه يعلم أنه يمكنه قول وفعل أشياء ربما يعاقب عليها الأشقاء الأقل تفضيلاً، والصغير الأقل تفضيلاً يدرك أيضاً مركزه ويستاء للمزايا التي تمنح للمفضل ، والمفضل بطبيعة الحال يبدي رغبة كبيرة في إرضاء والديه ، أما أشقاؤه يصبحون عدائيين ، وكلما كان المفضل أكثر نجاحاً ، ولامع الذكاء ، ومتفوقاً ، أصبح الوالد – أو الوالدة – أكثر رغبة في التضحية من أجله .. ولو استتبع ذلك الاستخفاف ببقية الأشقاء.

وتبدو التفرقة بين الأبناء من خلال الاهتمام الزائد بأحد الأبناء ومنحه الحب والمساعدة ، ومنحه مصروفاً أكبر قدراً من الأبناء الآخرين ، وشراء مزيد من اللعب والهدايا والملابس أكثر من الأبناء الآخرين ، وقد تتخذ التفرقة التفضيل الوالدى لجنس ما عن الجنس الآخر ، فقد يفضل الأب أو الأم البنت عن الابن ، أو العكس ، وقد يعطي الوالدان أهمية ودورًا تسلطياً للابن الأكبر دون الأصغر ، أو يدللان الطفل الأصغر ويعطفان عليه لأنه "آخر العنقود" ، ويهملان طفلهما الأكبر.

ويري محمد علي حسن (1970) أن وجود أخوة للطفل يشاركونه حب الوالدين يثير قلق الطفل وأمنه ويثير اضطرابه الانفعالي ، فالطفل لا يعرف معني تجزئة الحب أو تساويه بين الأبناء ، وكل ما يعرفه هو أن هذا الحب له وحده، وأن وجود آخرين يشاركونه هذا الحب سيكون أمرًا مثيرًا لقلقه واضطرابه ، ويسبب له الألم والاضطراب العاطفي والانفعالي .

أسلوب الثواب والمكافأة style reward:

الثواب أو المكافأة المتوقعة أو المقررة للعمل المقبول قد تكون حاجة غير مادية كالكلمة الحلوة أو الابتسامة أو الهمسة الحانية أو النظرة الحنون، وقد تكون تصفيقاً واستحساناً وربما احتضاناً وتقبيلاً وقد تكون المكافأة أو التعزيز حاجة مادية كالحلوى،

واللعب، أو النقود، إن كلتا المكافأتين تؤديان غرضاً واحداً وتسعيان نحو هـدف معـين ينبغـي ألا يحـصل عليهما كل طفل إلا بعد البدء في السلوك المطلوب إتمامه أو تكراره وكما هو معروف فإن للمكافـأة دوراً في دعم السلوك.

أسلوب العقاب والحرمان من الإثابة Punishment and denial of reward style:

إن المقصود هنا بأسلوب العقاب ليس العقاب البدني فقط لأنه أسلوب لـه مـضاعفات نفـسية وتشويه في البناء النفسي للطفل ولكنه يشمل أيضاً العقـاب غـير البـدني مثـل نظـرة عـدم الرضـا وحركـة الرفض.

أسلوب النبذ والإهمال Rejection style:

يتمثل هذا الأسلوب في نبذ الوالدين لأطفالهم وإهمالهـم مـما يـؤدي إلى شـعور الطفـل بـالقلق والاغتراب والخوف الدائم مما يؤثر على النمو النفسي للطفل وتكيفه.

كما أنه يتمثل في شعور الابن أو الابنة بأن الوالـد أو الوالـدة لا يهـتم بمعرفـة أحوالـه أو أخبـاره وينسى ما يطلبه منه من أشياء وينسى مساعدته عنـدما يحتـاج إليـه ولم يحـدث أن يـصحبه في نزهـة أو رحلة في أيام الإجازات أو المناسبات وينظر إليه على أنه مجرد شخص يسكن معه.

فمثلاً إذا وُلد الطفل وكان أنثى بعد عدد كبير من البنات والوالدان يرغبان في طفـل ذكـر، أو إذا جاء طفل ولم يخطط الوالدان لمجيئه فإنهما يستجيبان لقدوم هذا الطفل بطريقة سلبية وليست إيجابية وعلى الرغم من عدم تصريحهما بذلك، وتنعكس مشاعر الرفض والإهمال هذه عـلى سـلوكياتهم وبالتـالي تهدد مشاعر الأمن لدى الطفل ويعاني من عدم تقدير والديه لذاته مما يـشعره بالإحبـاط وعـدم إنجـاز المهمات الموكلة له.

وينطوي الرفض الذي يقوم به الآباء تجاه طفلهما علي نوعين مختلفين:

أولهما: رفض شبه دائم منـذ البدايـة ، وفي مثـل هـذه الحـالات لا يـشعر الآبـاء بحبهم لأبنائهم ، ويوصف هذا النوع من الآباء بأنهم يحاولون إخـضاع أبنـائهم لـبعض

القواعد السلوكية باتخاذ مقاييس تتسم بالصرامة والقسوة ، وقد يرجع السبب في ذلك إلي عدم تقبلهم " .

وثانيهما : رفض في صورة تجاهل لرغبات الأبناء ، إذ أن هناك نوعاً من الآباء يهملون أبناءهم ولا يلبون طلباتهم واحتياجاتهم ، وكثيرا ما يعمل الأطفال الذين يتعرضون لهذا النوع من المعاملة إلي قضاء كثير من الوقت خارج المنزل . ومكمن الخطورة هنا في احتمالية مصاحبتهم لمجموعة من رفاق السوء الذين يمارسون ألوانا مختلفة من السلوك المنحرف فيتأثرون به.

ولا يلزم بالضرورة أن يكون الرفض الوالدى رفضاً صريحاً ، فقد يتميز إما برباطة الجأش واللامبالاة ، والانشغال عن الطفل أو بالتسلط الإيجابي والمتطلبات الكثيرة ، والعداوة المنافية للذوق السليم ، وفي الرفض كثيرًا ما ينشأ الانطباع أن الوالد مبالغ في الحماية .

ففي بعض الأحيان يكون العطف الزائد والحماية الزائدة والرعاية المبالغ فيها بمثابة تكوين عكسي لرفض الطفل وعدم الرغبة فيه ، وقد يكون رفض الطفل مرتبطاً بانعدام الترابط العاطفي بين الوالدين ، أو نتيجة لبعض الصعوبات التي يواجهها الوالدان في تربية أطفالهما.

ولذا فإن النتيجة التي تتبع ، نبذ كثير من الآباء لأطفالهم أن ينمو لدي هؤلاء الآباء الشعور بالذنب ، وحتى يتجنبوا هذا الشعور فإنهم يلقون باللوم – لاشعوريا – علي وجود نقص في الطفل – إعاقة مثلاً – وهكذا يصبح الطفل كبش فداء غير جذاب، فيه نقص جسمي ، أو غير ذلك من الأسباب الواهية.

إن الشعور بالذنب الذي يحرك الأب والأم يكون تعويضاً لشعورهما بالنبذ أو الرفض لطفلهما ، ويدفعهما ذلك إلي العناية الزائدة به والحماية المبالغ فيها ، وبهذه الطريقة يطمئن الوالدان نفسيهما علي أنهما أبوان طيبان ، فيغدقان علي الطفل الهدايا

والملابس والأشياء الأخرى ، ويرسلانه إلي مدارس باهظة التكاليف . كما أنهما يعيبان علي المجتمع والمدرسين عداواتهما لطفلهما وتحيزهما ضده ، وبهذه الحيلة الإسقاطية يحقق الأبوان شعوراً بتبرير عداوتهما نحو الطفل ويخففان من حدة الشعور بالإثم .

ويري محمد علي حسن أن تأثير ذلك الرفض والنبذ علي سلوك الطفل يجعله يقوم بألوان من السلوك التي يهدف منها لفت نظر والديه إلي وجوده وإلي حاجاته المختلفة ، وقد تكون بعض هذه الألوان السلوكية وسائل انتقامية من الوالدين نتيجة تقصيرهما في تقبله أو عقاباً لهما علي سلوكهما نحوه .

ويذهب رونالد رونر R.Rohner . إلي أبعد من ذلك عندما يتحدث عن آثار الرفض الوالدى ، فيري أنه قد يمتد حتى مرحلة الرشد وما بعدها ، حيث يقول : "إن الراشدين الذين مروا بخبرة الرفض وهم أطفال يعانون من فقدان الحب والتقبل ، كما أنهم لا يستطيعون تعويض الحب المفقود في مرحلة الطفولة" ، وبالتالي تترسب الخبرة السيئة ويمتد أثرها للرشد فيصيرون منعزلين وسلبيين أثناء تفاعلهم مع الآخرين .

وعليه يمكن القول بأن الوالدين اللذين يمكن وصفهما بأنهما غير متقبلين لابنهما يتصفان بالاستياء تجاهه وينزعان إلي التقليل من شأنه ومن قدراته وصفاته الشخصية ، ولا يهتمان به ولا يسعدان بصحبته ، ولا يقدمان له أي تعزيز عندما يأتي بسلوك حسن، كما أنهما لا يعبئان به ولا يحترمانه ويسخران من وجهة نظره.

أسلوب الإفراط في التسامح والتساهل Excessive tolerance and leniency style:-

**ويؤدي هذا الأسلوب إلى عدم النضج وعدم تحمل المسئولية والاضطراب النفسي وعدم التوافق النفسي والاجتماعي للطفل.**

كما يقوم هذا الأسلوب على أساس التسامح المعقول الذي يجعل تكيف الفرد أسهت تحقيقاَ لأن هذا الأسلوب يعطي الفرد شعوراَ حقيقياَ

بالأمن ويخلق له جواً يستطيع فيه أن يتجه نحو الاستقلال الشخصي والتحرر التدريجي.

ومـن مظـاهر هـذا الاسـلوب الم تكـون محبـة والأب يكـون لـين، والأطفـال لهـم حقـوق الراشدبن ومسؤليات قليلة.

ويقـوم هـذا الاسـلوب أيـضا عـلى أسـاس مـن الحريـة المطلقـة أو التـساهل الزائـد في التفاعـل الوالدي مع الطفل، وفيه لايمارس الوالدان الضبط المناسب، بل يمنحا الطفل قدراً كبيراً من الحرية ليـنظم سلوكه.

ومن مظاهره ترك الطفل دون تشجيع على السلوك المرغوب فبه أو الاستجابة لـه دون محاسـبة على السلوك غير المرغوب فيه وترك الطفل دون توجيه أوارشاد لما يجب أن يقوم به أو أن يتجنبه. ومـن أهم نتائجه يخلق أشخاصاً متسيبين غير مسؤولين لايحترمون القوانين والانظمـة مـع نمـو النزعـة الانانيـة وحب التملك بالاضافة الى كثرة وتنوع المشاكل السلوكية في الاسرة والمدرسة.

أسلوب المبالغة والإعجاب الزائد بالطفل Excessive admiration of children style:-

حيث يعبر الآباء بصورة مبالغ فيها عن إعجابهما بالطفل وحبه ومرحـه والمباهـاة بـه ويترتـب على ذلك ما يلي:-

شعور الطفل بالغرور الزائد بالنفس وكثرة مطالبه.

تضخيم صورة الطفل عن ذاته ويؤدي هذا إلى إصابته والفشل عندما يتصادم مع غيره من الناس الذين لا يمنحونه نفس القدر من الإعجاب.

و يتضمن هذا الأسلوب ايضا تعبير الوالدين على نحو مبالغ فيـه عـن اعجـابهما بالطفل وحبهما له ومدحـه والمباهـاة بـه، ومـن أثـاره شـعور الطفـل بـالغرور والثقـة الزائدة بالنفس مع كثرة مطالب الطفل دون تقدير أو مراعاة لظروف وامكانات الأهـل

وتضخيم صورة الطفل عن ذاته مما قد يصيبه بالاحباط أو الفشل عندما يصطدم مع غيره من الناس الذين لايمنحونه نفس القدر من الاعجاب والاهتمام

أسلوب التدليل Demonstrate style :

يتمثل ذلك الأسلوب في تشجيع الطفل علي تحقيق معظم رغباته بالشكل الذي يحلو له وعدم توجيهه لتحمل أية مسئولية مع مرحلة النمو التي يمر بها ، وقد يتضمن هذا أيضاً تشجيع الطفل علي القيام بألوان من السلوك الذي يعبر عن عادة غير مرغوب فيها اجتماعياً ، وكذلك قد يتضمن دفاع الوالدين عن هذه الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها ضد أي توجيه أو نقد يصدر إلي الطفل من الخارج . فالتدليل يتضمن التراخي والتهاون في معاملة الطفل وعدم توجيهه لتحمل المسؤوليات والمهام التي تناسب مرحلته العمرية، مع إتاحة إشباع حاجاته في الوقت الذي يريده هو ، والتدليل هو نوع المبالغة في التساهل مع الطفل بحيث يستجيب الوالدان أو أحدهما لمطالبة مهما كانت هذه المطالب ويغضون الطرف عن كل ما يرتكب من أفعال تقتضي التأديب والعقاب ويسلك الآباء مثل هذه الطريقة في معاملة الأبناء نتيجة ظروف معينة كأن يكون الطفل وحيدا أو جاء بعد فترة طويلة من الزواج.

ففي بعض المنازل يعامل الأطفال كما لو كانوا ضيوفاً محظوظين ، تشبع دائما أهواؤهم ورغباتهم بواسطة الأبوين ، فهم يختارون ما يريدون أكله ، ويلقون عناية خاصة فيها كثير من المبالغة ، فقد يختارون ألوانا من الترفيه والتسلية التي يريدونها ، وعندما لا يجدون فكرة جديدة يلجأون إلي الأم وكأنهم يريدونها أن تفكر لهم فيما يمكنهم أن يلعبوا ، وقد لا يطلب منهم إطلاقاً أن يقوموا بأي مجهود لمصلحتهم أو لمصلحة الأسرة .

وعليه ، فإن الأم – الأب – المتسامحة تحاول أن تنأي عن استخدام العقاب وأن تتقبل رغبات الطفل وأفعاله ، وتكون مطالب هذه الأم من طفلها قليلة ، فهي لا تكلفه

بمسئوليات منزلية ولا تطلب منه سلوكاً منظماً ولا مرتباً في حالات كثيرة ، إنها تقدم نفسها للطفل كمصدر يستخدمه كما يرغب وليس كمثل أعلي عليه أن يقلده ويحتذي به ، وهي لا تعمل علي نحو نشط لتشكيل سلوك الطفل الحاضر والمستقبل وتعد له ، إنها بذلك تتيح للطفل أن ينظم أنشطته بقدر ما يستطيع وتتجنب ممارسة الضبط ، وهذه الأم لا تشجع الطفل علي إطاعة المعايير التي تتحدد من الخارج.

ومن ثم فإن هؤلاء الآباء الذين يخشون رفض أي مطلب للابن حتى لا يعكروا عليه صفو سعادته وأمنه ، يتركون الأبناء يفعلون ما يريدون بلا حساب علي ذلك .

والذي يدفع الوالدين لاتخاذ هذا الأسلوب هو إصابة الطفل ، أو مرضه مرضا شديدا يجعله عاجزًا لا يستطيع شيئاً ، أو وجود نوع من السيطرة عند الطفل يضلل به الآباء ولا يستطيعون أن يتغلبوا عليه ، أما مشكلة الطفل المريض فهي مشكلة معروفة ، حيث يكون موضع عطف جميع أفراد الأسرة بل وربما الأصدقاء، وهم يوفرون له الراحة والاطمئنان ، ويرفعون عنه كل المسئوليات ، فإذا كان هذا المرض مزمناً – كالإعاقة – فإن انغماس الوالدين في هذا السلوك قد يستمر ، أو أن يقوم الطفل بخداع وتضليل الوالدين ليصل إلي ما يريد بالتشنج والإغماء والثورة أو التهديد بترك المنزل أو الانتحار، فيضطر بعض الآباء إلي التنازل لصغارهم خشية تنفيذ هذه التهديدات.

أسلوب السواء Moderation style:

إن السواء يمثل جانبين ، أولهما يتمثل في ممارسة الأساليب السوية ومنها التقبل والتسامح والديمقراطية والتعاون والمشاركة الوجدانية ... وغيرها ، والآخر يتمثل في عدم ممارسة الأساليب غير السوية السابق ذكرها مثل الرفض ، والتدليل، والحماية الزائدة ، والقسوة ، والتفرقة ، والتذبذب في المعاملة.

يقصد به ممارسة الأساليب السوية من وجهة نظر الحقائق التربوية، وعدم ممارسة الأساليب المعبرة عن الاتجاهات السلبية . وقد بينت جميع الدراسات الخاصة بموضوع

العلاقة بين الطفل ووالديه ارتباط اتجاه السواء ايجابيا بالثقة بالنفس والقدرة على تحمل المسؤولية والإبداع والعلاقة الجيدة مع الآخرين وضبط الذات والارتباط الآمن ، ومن جهة أخرى ارتبط هذا الأسلوب بنضج الآباء واتزانهم الانفعالي وتصوراتهم العلمية لمفهوم الطفولة وحاجاتهم.

إن تقبل الطفل لذاته علي ما هو عليه يعني ضرورة تقبل نوع الطفل سواء كان ذكرًا أم أنثي ، وأيضا تقبل شكله ، وما هو عليه من ملامح ، ولونه ، بصرف النظر عن أنه يشبه أشخاصا نحبهم أو نكرههم ، وتقبل ترتيب الطفل بين أخوته وتقبل ما تشتمل عليه شخصيته من ذكاء وقدرات واستعدادات وميول واهتمامات أو هوايات ، ولا شك أن تقبل الطفل غير المشروط (علي ما هو عليه) يؤثر في فكرة الطفل عن نفسه ، حيث توجد علاقة وثيقة بين تقبل الذات وتقبل الآخرين ، وبالتالي يمكن القول أن تقبل الطفل علي ما هو عليه يعزز إيجابية مفهومة عن ذاته وتقبله لها وتكيفه معها ومع الآخرين مما يؤثر في النهاية علي سلامة صحة الطفل النفسية .

فالطفل في حاجة إلي أن يكون محبوباً ومقبولاً ومرغوبا فيه من الوالدين ومن الآخرين حوله ، ومقبولاً كما هو عليه ولذاته ، وما يحتمل أن يكون عليه من عجز أو قصور ، فلا يكون موضع استهجان أو سخرية أو مواربة أو مقارنة ، ويتأكد الطفل من حب والديه خلال مواقف الحياة اليومية بعديد من الأساليب وطرق المداعبة مثل المعانقة واللمسة الرقيقة والابتسامة العذبة ، فكل هذا وما يماثله من أساليب الملاعبة والتودد يقنع الطفل بأنه يستطيع أن يعتمد علي حب والديه ، وهو بغير هذا الضمان من الحب والعطف لا يستطيع أن يعيش راضياً .

هذا بالإضافة إلي أن الآباء الذين يشاركون أطفالهم خبراتهم ويكتسبون ثقتهم واستعدادهم الطيب للتعاون معهم حين يظهرون اهتماماً مخلصاً بشئونهم يضعون الأسس السليمة للروابط القوية المشتركة بينهم وبين أطفالهم ، وتلك الأسس التي ستتحطم عليها عواصف الخلافات المستقبلية بين الوالدين والابن ، وكذلك فإن شعور

الطفل بالأمان بالقدر الذي سيصبح معه معتمداً علي نفسه وبالمهارة التي تجعله يقدر المسئوليات الاجتماعية ، وأن يعتمد إلي حد كبير علي تلك الروابط التي يكونها والداه معه منذ الصغر .

فمن المسلم به أن الحب والتعاطف داخل الأسرة من أهم الأمور اللازمة لنمو الطفل ذي الإعاقة ، ولكن ينبغي أن يكون هذا الحب وهذا العطف بشكل معتدل ومتكافئ في مقداره مع بقية أفراد أسرته ، بحيث يوفر للطفل الدفء العاطفي الذي يشعره بالطمأنينة ، وأنه محبوب ومرغوب فيه ، ويبعده في نفس الوقت عن أي اضطراب نفسي قد يتعرض له .

والتعبير عن التقبل الوالدى يتأتى بطرق مختلفة حسب النضج الانفعالي للوالدين ، فالوالدان الناضجان والمتزنان انفعاليا يسعيان لتنمية الشخصية المستقلة لطفليهما ، ويحاولان تحقيق هذا الهدف ، وعلي العكس فالوالدان غير الناضجين انفعاليا يتعلقان بطفليهما بصورة عصابية ، والطفل المتقبل يكون متعاونا ، ودودا ، مخلصا ، وفيا ، مرحا ، ويتمتع بالثبات الانفعالي .

# الفصل الرابع

## الموهبة والأطفال الموهوبين

إن الثروة البشريــة هي الثروة الحقيقية لأي مجتمع مـن المجتمعـات و يعتـبر المتفوقـون عـلى رأس تلك الثروة نظرا لأهميتهم في مواجهة تحديات العـصر الحـديث مـما دفـع بـالمهتمين بـشؤون علـم النفس و التربية بالكشف عن المتفوقين و من لديهم تفكير ابتكاري و ذلك بهدف رعايتهم و العناية بهم و تحقيق أفضل الوسائل البيئية الممكنة لاستثمار تفـوقهم و ، فهـم كـوادر المـستقبل لقيـادة بلادهـم في جميع المجالات العلمية والتقنية و الإنتاجية و الخدمية ، و عليهم ترهن الدول في سباقها للحـاق بركـب التطور ، في عصر أصبح يمثل امتلاك التقائه فيه جوهر الصراع و المنافسة بين أقطابه القوية ، وتلك التـي تسعى لتجد لنفسها مكاناً تحت الشمس .

وإذا نظرنا إلأي واقع الموهوبين في الوطن العربي نجده مؤلم للغاية حيث يوجد مائة مليون طفل عربي يشكلون 45% من مجموع العرب وهي أعلى نسبة لتواجد الأطفال في العالم ومع ذلك فالرعايـة في المجتمعات العربية ما زالت غـير متقدمـة بالـشكل المطلـوب والأخطـر مـن ذلـك ان بعـض الاتجاهـات الوالدية في المجتمعات العربية لا تشكل مناخا جيدا للتربية فضلا عن رعاية الموهبة.

وقد أكدت الدراسة الطولية الشهيرة التي أجراها تيرمان ومساعدوه في 1959م عـلى 1500تلميـذ وتلميذة والذين اسماهم بالعباقرة واختارهم من بين مائتين وخمسين ألف تلميذ وتلميذة من المـرحلتين الابتدائية والمتوسطة بناء على حصولهم على درجات 140فاكثر في اختبار ستانفورد -بينيه للذكاء وتعقـب حياتهم لأكثر من خمسة وعشرين عاما (على الدور الـذي لعبـه الوالـدان في تفهـم تفـوق ونبـوغ هـؤلاء التلاميذ وتشجيع المواهب والقدرات والإنجازات التي قاموا بهـا خـلال حيـاتهم المدرسـية وبعـد اكـتمال مرحلة الرشد وخروجهم إلى الحياة العملية).

في دراسة مسحية للدكتور "عبد العزيز الشخص" عام 1411ه بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية شملت الدول التالية (الامارات، قطر،البحرين، المملكة العربية السعودية، عمان، الكويت، العراق) (تبين عدم وجود اي خدمات او برامج او جهات مسؤولة عن الموهوبين في تلك الدول باستثناء خدمات تتمثل في حوافز مادية أو معنوية تقدم إلى الموهوبين كما في السعودية والبحرين أو تجارب للتعرف على الموهوبين مثل دراسة تعدها وزارة التربية في الكويت لاختيار افضل وسيلة للكشف عن الموهوبين واعتبرت دراسة "الشخص" أن العراق اكثر الدول اهتماما بتقديمها بعض الأنشطة التربوية اللاصفية وهي تستخدم أسلوب الإسراع في رعاية الموهوبين.

هذا الحديث قبل اكثر من عشر سنوات، اليوم نستطيع ان نتحدث عن اهتمام واع بالموهوبين لدينا من خلال مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهوبين فبالرغم من عمرها القصير حيث صدر الامر السامي الكريم بالموافقة على انشائها في 13/5/1420ه الا اننا نلحظ نشاطها كما أن مجلة "موهبة" بما احتوته من مقالات علمية وترجمات رائعة تعتبر اصدارا جيدا يجدر بالقائمين عليها توزيعها على المدارس بما يمكن الآباء من الاطلاع عليها.

أولاً: الموهبة والطفل والموهوب Giftedness and Gifted child :

إن الموهبة إلى جانب إنها منحة أو عطية من عند اللـه إلا أنها تشمل مجموعة من القدرات الخاصة التي يتميز بها الفرد الموهوب عن غيره من أقرانه العاديين، والموهبة تتشكل في ضوء عاملين رئيسيين حيث يعتبر العامل الوراثي فيها هو الأهم ثم يأتي بعد ذلك العامل البيئي وبتكامل هذين العاملين تتضح الموهبة وتنضج ويمكن الكشف عنها بسهولة.

والموهبة تعرف على إنها توضيح أو كشف للقدرات العالية والمستوى العالي في الإبداع والقدرة على التعبير عن الجديد غير التقليدي وطرح أفكار مبتكرة لحل المشكلات التي تواجه الأفراد.

وتشير الموهبة أيضاً إلى المستويات العليا أو المرتفعة لحب الاستطلاع والأضواء والانطلاق الفكري في مجالات عديدة.

أما الأطفال الموهوبين فهم كما يرى أو جليفي Ogilivie 1973 كل طفل متميز في أي من القدرة العامة أو القدرة الخاصة.

كما عرف مسح (D.E.S 1973) الأطفال الموهوبين على أنهم:-

الذين تعترف بهم مدارسهم أنهم خارقين للقدرة العقلية العامة حيث يؤكد ذلك باستخدام اختبار ذكاء فري مقنن بحيث لا تقل درجة الفرد فيه عن (130).

الذين يظهرون مستوى نام ومتطور وخارق في أدائهم لاختبارات التحصيل المتسقة مع ما سبق أن درسوه في الأعوام السابقة.

الذين يظهرون تنبؤاً بنمو تحصيلي فائق وسريع في المجالات الأكاديمية أو الموسيقية أو الرياضية أو الفنية.

ويشير شور، ماير Maier 1982،Shore بأن الطفل الموهوب هو الذي يكون لديه قدرات غير عادية قد تكون سلوكية أو اجتماعية أو عقلية أو فيزيقية حيث يؤخذ في الاعتبار دائماً أنه في حاجة إلى برنامج تعليمي خاص.

ثانياً: النظريات المفسرة للموهبة:- Theories that explain the giftedness

وهناك العديد من النظريات التي حاولت تقديم تعريف أو تفسير لمفهوم الموهبة ومفهوم الطفل الموهوب وهذه النظريات هي:-

**1- نظرية ستيرنبيرج للموهبة العقلية ذات الأبعاد الثلاثية 1986 Sternberg Triarchic Theory of intellectual giftedness :**

النظرية الفرعية التكوينية والتي تشير إلى تقنيات عقلية مسئولة عن التخطيط والتنفيذ الخاص بالسلوك الذكي.

النظرية الفرعية التجريبية والتي تشير إلى آليات عقلية تتعامل مع التجديد والحداثة وتقوم بنقل الخطط وجعلها مستقلة.

النظرية الفرعية البيئية (القرينية) والتي تشير إلى وصف السلوك الذكي على أنه تكيف عرضي مع البيئة التي يعيش فيها الفرد.

ويؤكد ستيرنبيرج على الاختلافات في القدرات الفردية كنتيجة للموهبة الطبيعية الموروثة كذلك يؤكد على تغير القدرة العقلية للأفراد بسبب تنمية مهاراتهم وخططهم.

**2- نظرية جانبيه للموهبة 1985 Gang's Theory of giftedness :**

يعتمد جانبيه في نظريته لتعريف الموهبة والطفل الموهوب على ما يلي:-

أن الموهبة تناظر الكفاءة التي تتميز بأنها أعلى من المتوسط في واحد أو أكثر من مجالات القدرة.

التفوق يشير إلى الأداء الذي يتصف بأنه أعلى من المتوسط في واحد أو أكثر من مجالات الأداء الإنساني.

الدافعية تستخدم على إنها إحدى المجالات الأساسية التي تتصف بالخصوصيات لحالات خاصة بالموهوبين.

كما تشتمل نظرية جانبيه على مجموعة من الأبعاد والمقومات يمكن من خلالها معرفة الموهبة والطفل الموهوب .

3- نظرية جاردنر للإدراكات المتعددة (أشكال الذكاء المتعددة) 1983 Gardner's theory of multiple intelligence :

يفترض جاردنر أنه يمكن تقسيم الذكاء إلى الأنواع التالية من القوى العقلية:-

أ) الذكاء اللغوي.

ب) الذكاء الموسيقي.

جـ) الذكاء الرياضي المنطقي.

د) الذكاء المكاني.

هـ) أشكال الذكاء الشخصي.

ويقترح جاردنر أن الخصائص العقلية تتفاعل وتؤثر كل منها على الأخرى وذلك لإنتاج خطوط تفكير عملية ومنتجة، وكذلك يفترض جاردنر أن الخبرات التعليمية لابد أن تركزوا توجه نحو تنمية كل أشكال الذكاء/ الإدراك لمساعدة القوة الكامنة غير العادية على الخروج والانطلاق والتحقق منها.

**4- نظرية رينزولي ذات الثلاث دوائر 1986 (نظرية التصور ثلاثي الأبعاد) Renzulli's three-ring conception of giftedness:**

قام رينزولي بتحليل العديد من تعريفات الموهبة بصفة واسعة وراجع الدراسات الخاصة بالأفراد الموهوبين ومنها قام ببناء نظريته على صورة تقاطع ثلاث فئات تمثل كل فئة بعامل على شكل دائرة كما يلي:

العامل الأول خاص بالقدرات العقلية فوق المتوسطة. above overage ability

العامل الثاني خاص بإنجاز المهمة. Task commitment

العامل الثالث خاص بالابتكار والإبداع Creativity

والموهبة بهذا المعنى تشير إلى تفاعل هذه العوامل الثلاثة وتطبيقها في أي مجال قيم من مجالات الأداء الإنساني.

**5- نظرية كوهن للموهبة 1981 Cohn's theory of giftedness:**

اقترح كوهن مفهوماً عاماً للموهبة ينقسم إلى ثلاث مجالات أساسية هي:-

- المجال العقلي Intellectual Domain
- المجال الفني Artistic Dimain

- المجال الاجتماعي Social Domain

كما أشار كوهن إلى أنه يمكن أن تنقسم هذه المجالات إلى مجموعات فرعية خاصة للموهـوبين، وقد جادل جانييه في تقسيم كوهن للموهبة إلى مجموعة من المجالات وانقـسام كـل مجـال إلى العديـد من القدرات، حيث أشار إلى أن النموذج المقبول للموهوبين يجب أن يسمح لقدرة معينة أن تتـسبب في تنمية قدرات أخرى في مجالات أخرى غير المجال الذي تنتمي إليه هذه القدرة.

**6- مـدخل تانبـاوم النفـسي اجتماعـي للموهبـة 1986 Tannenbaum's psychosocial approach to giftedness:**

يقترح تانباوم تعريف نفسي للموهبة يشتق من اندماج خمسة عوامل هي:-

القدرة العقلية العامة كما تقاس باختبارات الذكاء.

القدرة الخاصة والاستعدادات الخاصة.

العوامل غير العقلية مثل الإرادة أو الرغبة في تقديم التضحيات والسمات الشخصية الأخرى.

العوامل البيئية مثل المساندة والتعزيز اللذان يقدمان من المنزل والمدرسة والمجتمع.

عوامل الصدفة مثل الأحداث غير المعروفة التي يمكن أن تؤثر على أداء الموهوبين.

وتقدم رشيدة عبد الرءوف تعريفاً إجرائياً للطفل الموهوب يرى أن الطفل الموهوب هو:-

الطفل الذي يقع ضمن مجموعة من التلاميذ الموهوبين والتي يـتم الحـصول عليهـا عـن طريـق تقاطع ثلاثة فئات وهي:-

فئة المتفوقين تحصيلياً.

فئة مرتفعي الذكاء.

فئة مرتفعي الابتكار.

ثالثاً: سمات وخصائص الأطفال الموهوبين

:Qualifications and features the gifted children

السمة هي مفهوم يستخدم للدلالة على الصفة التي يتصف بها الفرد جسمية كانت أو عقلية أو اجتماعية أو انفعالية وهي تعبر عن استعداد ثابت لنوع معين من السلوك.

والطفل الموهوب وفقاً للمفهوم الذي تبنته هذه الدراسة هو طفل يختلف اختلافاً كلياً عن أقرانه الذين هم في مثل سنه وتتمثل هذه الاختلافات في مجموعة من السمات والخصائص التي من الصعب أن نصف قائمة محددة بها ولكن من الممكن أن نصل إلى ملامح عامة يتسم بها الموهوبين.

ومن هذه الملامح العامة التي يتسم بها الموهوبين ما أكدت عليه الكثير من الدراسات والأبحاث التي تمت في مجال الموهوبين ولعل أهم هذه الدراسات والأبحاث (لويس تيرمان 1921، Treman 1921) التي تمت على حوالي ألف طفل موهوب وكانت دراسة طولية وتتبعيه واستخدمت اختبارات الذكاء من (140) فأكثر وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الأطفال الموهوبين لم يكونوا من السهولة في الانقياد أو سقماء أو أنهم أنماط غير اجتماعية وكانوا يميلون إلى زيادة في الطول عن المتوسط وأصحاء جسمانياً وغالباً ما يكونون في أماكن قيادية.

وقد أشارت دراسة كل من (والاس وكوجان) Wallace and Kogan إلى أن الموهوبين مجموعة من السمات والخصائص هي الإقدام وعدم التردد والميل إلى صداقة وصحبة الآخرين والتحلي بقدر عال من الثقة بالنفس والنظر بشكل إيجابي للذات

والتمتع بأعلى قدر من التركيز والانتباه والميل الشديد إلى العمل الأكاديمي وكذلك تحمل القلق والضغط بمستوى متوسط كما أن للموهوب قدرة عالية على الشعور بالحرية وضبط النفس.

كما حددت دراسة (كوكس Cox 1926) مجموعة من السمات العقلية والسمات الانفعالية والدافعية للأطفال الموهوبين حيث ترى الدراسة أن السمات العقلية للموهوبين هي استقلال التفكير، دقة الملاحظة قوة الذاكرة، سرعة الفهم والأصالة والابتكاريه وعمق الفهم والعمل الذهني يكون مكرساً للمشروعات الخاصة. أما السمات الاجتماعية والانفعالية والدافعية للموهوبين فهي الثقة بالنفس، ويقظة الضمير، واتساع دائرة التأثير في الآخرين، وشدة التأثير في المقربين إليه، والرغبة في القيادة وفرض الإرادة وصحة تقديره لذاته، وصحة تقديره لمواهبه الخاصة، والثقة في قدراته، وتكريس الجهد لأهداف بعيدة، والمثابرة، والبعد عن المعوقات وثبات الجهد والرغبة في التفوق.

كما توصلت دراسة (ماكينون D.W. Mackinnon) إلى أن للموهوبين سمات تميزهم عن غيرهم وهذه السمات هي مستوى عال من تقدير النفس وشدة التمسك باستقلالهم ومنتجين ولا يتأخرون عن تأدية الأعمال، ويتمتعون بقدر عال من الذكاء وكذلك فإنهم يميلون إلى التعامل مع الأمور العقلية والذهنية ويتحملون المسئولية، ويمكن الاعتماد عليهم ولديهم ميول متعددة ويجدون متعة في ممارسة الخبرات الحسية.

كما أكدت دراسة (محمد نسيم رأفت وآخرون) على أن الموهوبين يتمتعون بمجموعة من الخصائص والسمات هي:

الذكاء والمثابرة والتصميم والاكتفاء الذاتي والواقعية والاتزان الانفعالي والدافعية.

كذلك يتمتع الموهوبون بسمات وخصائص عديدة منها التحصيل العالي مقارنة مع غيرهم ممن ليس لديهم موهبة، وأيضاً يتمتعون بالتفكير العقلاني المتفرد والمتأني، وهم كثيرو الجدل والمناقشة والاستفسار.

والطفل الموهوب يتسم بالإحساس بالمشكلات والقدرة على إنتاج كثير من الأفكار والحلول الجديدة والاتجاه المرن حول حل هذه المشكلات، وهو أقل قلقاً، وأقل حاجة للدفاع عن نفسه، وأكثر استعداداً للاعتراف بأخطائه، ويميل إلى الاستقلال والتمتع بالكفاءة الذاتية، ويتمتع أيضاً بمستوى عال من الواقعية واحترام الذات.

وقد حاولت (ماريان شيفل Marian Seheifele 1953) تقديم قائمة تضم مجموعة من السمات والخصائص التي يتميز بها الأطفال الموهوبون حيث ذهبت إلى أنه من الوجهة العقلية فإن الطفل الموهوب تتوفر فيه السمات التالية وهي :-

تكون لديه قدرة فائقة على التحليل والتعميم وفهم المعاني والتفكير المنطقي.

يؤدي الطفل الموهوب أعمالاً عقلية شديدة الصعوبة وهي قدرة تسمى بالقوة.

الموهوب أكثر من غيره سرعة ويسر في التعليم كما أنه يبدي حب الاستطلاع العقلي.

لديه بصيرة نافذة في حل المشكلات، ولديه ميول أوسع مجالاً من غيره.

ينجز العمل المنتج مستقلاً، ويعتمد على الابتكار والإنشاء في أعماله العقلية.

أما من الوجهة الجسمية فتتوفر في الطفل الموهوب السمات التالية:-

أثقل نوعاً ما في الوزن وأطول في الجسم.

خال نسبياً من الاضطرابات العصبية.

أكثر تقدماً من حيث تكلس العظام ويصل إلى مرحلة النضج في وقت أكثر تبكيراً في المتوسط.

أما من الوجهة الوجدانية والاجتماعية فترى ماريان شيفل أن الطفل الموهوب يتمتع بالسمات التالية:-

يتفوق في السمات المحبوبة للشخصية وأكثر تعاوناً مع الناس.

أكثر حساسية لروح الفكاهة، ولديه قدرة أكبر على نقد نفسه.

أقل ميلاً للفخر بنفسه أو المبالغة في تقدير عمله.

أكثر تفضيلاً للألعاب التي تقوم على القواعد والأنظمة أي الألعاب المعقدة التي تتطلب تفكيراً، ويكون أكثر ابتكاراً لشخصية خيالية يلعب معها.

وبذلك تكون ماريان شيفل قد قدمت قائمة تضم الخصائص والسمات التي يتميز بها الموهوبين في النواحي العقلية والجسمية والوجدانية والاجتماعية.

كذلك فإن الطفل الموهوب يتميز عن غيره من أقرانه من هم في مثل سنه في صنع أو عمل شيء ما على نحو أفضل منهم، والموهوب يكون فائقاً في مجال أو أكثر من المجالات التالية (قدرة عقلية عامة تتمثل في الذكاء المرتفع يساعد الموهوب على التفوق الأكاديمي في مادة أو أكثر - التفكير الابتكاري "التباعدي" - الإنتاج الغزير للأفكار - الروح القيادية - القدرات الرياضية العالية).

وقد أشار كمال حسن بيومي إلى قائمة تضم مجموعة من سمات الطفل الموهوب وتشمل هذه القائمة ما يلي:-

ميل الطفل الموهوب إلى طرح وإثارة الكثير من التساؤلات والتعلم بشكل أسرع ممن حوله.

لديه ذاكرة قوية جداً.

لدية حب استطلاع قوي فضلاً عن قدرة غير عادية في التركيز على موضوعات ذات اهتمام.

يتمتع بالقدرة على صياغة المشكلة وحلها وهو غالباً يفتقد المراحل المتوسطة في النقاش ليصل مباشرة إلى الحلول النهائية.

لديه خيال غير عادي.

يظهر مشاعر وآراء قوية، ولديه حس غريب للمزاح.

الميل إلى الكمال والمستويات العليا للأشياء.

كما يؤكد كمال حسن بيومي أنه ليس شرطاً أن تتوافر كل هذه السمات أو الخصائص في طفل موهوب واحد ولكن على الأقل تتوفر فيه العديد منها.

كما أن هناك مجموعة من السمات و الخصائص تميز الفرد المتفوق بالمقارنة مع كل من هو في فئته العمرية :

1. التفوق في المفردات .
2. التفوق اللغوي العام ( التعبير )
3. التفوق في القراءة .
4. التفوق في المهارات الكتابية .
5. التفوق في الذاكرة .
6. التفوق في سرعة التعلم .
7. التفوق في مرونة التفكير .
8. التفوق في المحاكمات المجردة .
9. التفوق في التفكير الرمزي .
10. القدرة على التعميم والتبصر .
11. الاهتمام بالغموض والأمور المعقدة .
12. التخطيط والتنظيم .
13. الإبداعية والخيال الإبداعي .
14. التفوق في الجدة والأصالة .

15. حب الاستطلاع .
16. الحس المرهف في بالطبيعة والعالم .
17. المدى الواسع من المعلومات .
18. المدى الواسع من المعلومات .
19. الاهتمامات الجمالية التذوقية .
20. الانتباه للتفاصيل .
21. الأداء المتميز .
22. الإنجاز المدرسي المتفوق .
23. القيادة .
24. الانتباه والتركيز .
25. المثابرة .
26. نقد الذات .
27. الفطنة والجد .
28. الخلق العالي والانضباط العالي .
29. الصدق والانفتاح والأمانة .
30. يمكن الاعتماد عليه .
31. التفوق في المسؤولية الاجتماعية .
32. التعاون .
33. الحس العام المتميز .
34. الشعبية بين الأقران .

35. الحماس وحب الخبرات الجديدة .
36. الحس الجيد بالنكتة .
37. الإدراك الجيد للعلاقة الميكانيكية .
38. الاتزان الانفعالي .
39. الاكتفاء بالذات والثقة بها .
40. الصحة الجيدة .
41. طاقة ممتازة للعمل .
42. نمو عام سريع .

رغم كل ما عرض سابقاً من خصائص وسمات الأطفال الموهوبين من وجهات نظر مختلفة إلا أن خصائص وسمات الأطفال الموهوبين مازالت في حاجة ماسة إلى الكثير من الدراسات والأبحاث للتعرف عليها وإدراكها إدراكاً محدداً من مختلف النواحي العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية والوجدانية وذلك ليتيسر التعرف على هؤلاء الأطفال ومحاولة اكتشافهم ومن ثم رعايتهم والاهتمام بهم.

رابعاً: تصنيف الأطفال الموهوبين Classification of gifted children:

لا يوجد تصنيف محدد للأطفال الموهوبين وأي تصنيف لهم إنما يأتي من ناحية الشكل فقط وليس المضمون فمن الممكن أن يكون الموهوب موهوباً في مجال واحد أو أكثر من المجالات أو يكون متعدد المواهب وهذا ما يؤكد على صعوبة وضع تصنيف محدد للأطفال الموهوبين.

وقد أكدت على هذا أيضاً الأبحاث والدراسات التي أجريت في مجال تصنيف الموهوبين حيث توصلت الأبحاث والدراسات إلى أن الموهوب إنسان قد تتجلي موهبته

في مجالات عديدة في مختلف مراحل حياته ولا يغير من واقع الأمر شيئاً أن المجتمع عرف نبوغه وموهبته في مجال واحد فقط.

وقد مجال تصنيف الموهوبين فإن ريمي شوفان حاولت تقديم تصنيفاً للأطفال الموهوبين أشارت فيه إلى أن الأطفال الموهوبين ينقسمون إلى الفئات التالية:-

الموهوب بصفة عامة وفي كل شيء.

الموهوب في العلوم.

الموهوب في الفنون أو الآداب.

القائد السياسي.

الموهوب في الميكانيكا.

المبدع الذي يتصف على وجه الخصوص بأنه مخترع فريد.

وهناك تصنيف آخر يرى أن الموهوبين ينقسمون للفئات التالية:-

الموهوبون عقلياً.

الموهوبون أكاديمياً.

المبدعون.

الموهوبون في القيادة.

ذوي المواهب والقدرات الخاصة (فنية – أدبية – فنون تشكيلية).

الموهوبون في الأنشطة الرياضية.

ويرى (بول ويتي Paul witty) أن الموهوبين يشملهم التصنيف التالي:-

موهوبون في المجال العقلي أي ذو ذكاء مرتفع.

أصحاب المواهب الفنية.

أصحاب قدرات خاصة في القيادة أو الزعامة.

أصحاب قدرات خاصة في النواحي الأكاديمية.

وهناك تصنيف يرى أن يمكن تقسيم الموهوبين إلى :-

متفوقون عقلياً وخاصة في التحصيل الدراسي.

متفوقون في مجال الموسيقى.

متفوقون في الأعمال الأدبية.

متفوقون في المهارات الميكانيكية.

متفوقون في القيادة الاجتماعية.

وهذا يؤكد أن مجالات الموهبة متنوعة ومتعددة، وإن تنوعت واختلفت التصنيفات إلا أنها تصب في اتجاه واحد وهو التفوق والإبداع والابتكار في مجال أو أكثر من المجالات التي شملتها التصنيفات السابقة.

## خامساً: طرق الكشف عن الأطفال الموهوبين

:Methods of examining gifted children

إن اكتشاف الموهوبين والتعرف عليهم من الأمور الصعبة ولكنها ليست مستحيلة ولقد توصل العلماء إلى العديد من الطرق والأساليب التي تساعد على اكتشاف الموهوبين والتعرف عليهم فقد استخدم كل من (ديهان وهافجهرست 1960) مجموعة من المؤشرات تساعد في التعرف على الموهوبين واكتشافهم هذه المؤشرات هي:-

مستوى مرتفع في التحصيل الأكاديمي.

مستوى مرتفع للاستعداد العلمي.

موهبة ممتازة في الفن أو إحدى الحرف.

استعداد مرتفع في القيادة الجماعية.

مستوى مرتفع في المهارات الميكانيكية.

بينما ناقش (لاكيتو Lacito) الموهوبين ضمن تحديدات مختلفة هي:-

**أ- تحديد اختبارات الذكاء The iQ definition :**

لتحديد الموهبة يرى (تيرمان terman) في دراسته الشهيرة أن درجة الذكاء (140) على اختبارات الذكاء في الحد الأدني للطفل الموهوب.

**ب- التحديد الاجتماعي The social definition :**

وهذا التحديد يشير إلى أن الأطفال الموهوبين هم أولئك الذين لهم أداء ذو فعالية وانسجام يتمشى مع النشاط الإنساني ويسترعى الانتباه.

**ج- تحديد النسبة المئوية Percentage definition:**

حيث يرى بعض المربين أن الأطفال الموهوبين هم أولئك الذين يحتلون نسبة من 2: 4% من مستوى الذكاء بين الأطفال الآخرين.

**د- تحديد الإبداع Creativity definition:**

حيث يرى (لاكيتو Lacito) من خلال هذا التحديد أن الأطفال الموهوبين هم أولئك الأفراد الذين يمتلكون قوى ذهنية كاملة في مستوى تفكير عالي بنوعية (تفكير منتج – تفكير مقيم) في آن واحد، ويمكن أن يفترضوا شكل معقول، وأن بإمكانهم أن يعالجوا مشاكل المستقبل، ومبتكرين ومقيمين للثقافة ويفون بالغرض.

ويرى (جوديث وآخرون Judith and et al 1993) إنه يمكن التعرف على الأطفال الموهوبين من خلال منتجاتهم المطولة مثل كتب كتبوها أو تصميمات قاموا بتركيبها كما يمكن التعرف عليهم عن طريق الابتكارية أو اختبارات الذكاء التي يعتبر

من أكثرها استخداماً اختبار (ستانفورد بينيه) مقياس (وكسلر) لقياس ذكاء الأطفال وكذلك مقياس الابتكارية (تورانس) وهو مقياس للتفكير الإبداعي في الحركة والنشاط وأيضاً بطارية (والش وكوجان) للإبداع.

غير أن (جون راد فورد John Radford 1990) يعتقد أن الاختبارات التي تقيس الذكاء والابتكار والتفكير المثمر لا يمكن أن تحقق الصدق والثبات حيث إن هذه الاختبارات أعطت نتائج أقل ثباتاً حتى أنها كانت أقل وضوحاً عند قياسها، ومن ناحية أخرى فإن دراسات عديدة قد أوضحت أن هذه الاختبارات لا تحقق الهدف منها وتكون غير مترابطة عند قياس تحصيل الموهوبين فعلى سبيلي المثال فإن (والبرج Walberg 1971) قد أثبت فعلياً عدم وجود علاقة بين IQ (ناتج نسبة الذكاء) وبين التحصيل خارج المدرسة في مجالات الابتكار المختلفة مثل القراءة والعلوم والموسيقى والأدب والدراما وقيادة الجماعة، هذا ما أكد عليه أيضاً (والش Wallach 1985) الذي ذكر أيضاً (مستشهداً بمجموعة من المتخلفين) أنه لا علاقة بين اختبار القدرة على التفكير الابتكاري والإبداع وبين التحصيل في الحياة الواقعية.

وهذا ما دفع العديد من العلماء والخبراء المهتمين بالموهوبين ودراستهم إلى التأكيد على ضرورة أن يتم استخدام العديد من هذه الاختبارات (اختبارات الذكاء ومقايسس الإبداع والابتكار) جنباً إلى جنب مع الملاحظة وذلك للتعرف على الأطفال الموهوبين واكتشافهم.

وفي ضوء التعريف الذي أخذت به هذه الدراسة لمفهوم الطفل الموهوب يمكن القول بأن أبعاد عملية قياس الطفل الموهوب والتعرف عليه واكتشافه يتضمن الجوانب التالية:-

**أ) مقاييس القدرة العقلية Mental ability inventories:**

حيث تعتبر مقاييس القدرة العقلية العامة والمعرفة مثل (مقياس سانفورد بينية أو مقياس وكسلر) من المقاييس المناسبة وتبدو قيمتها في تحديد موقع المفحوص على

منحني التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية ويعتبر الطفل موهوباً إذا زادت نسبة ذكائه عن انحرافين معياريين فوق المتوسط.

**ب) مقاييس التحصيل الدراسي Learning achievement inventories:**

وهي المقاييس المدرسية المقننة لتقدير درجة التحصيل الأكاديمي للمفحوص ويعتبر المفحوص متفوقاً من الناحية الأكاديمية إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن 60%.

**ج) مقاييس الإبداع Creativity inventories :**

حيث تعتبر مقاييس الإبداع أو التفكير الابتكاري أو المواهب الخاصة من المقاييس المناسبة في تحديد القدرة الإبداعية لدى المفحوص ويعتبر مقياس (تورانس) للتفكير الإبداعي والذي يتكون من صورتين (الصورة اللفظية ، والصورة الشكلية) من المقاييس المعروفة في هذا الصدد وكذلك مقياس (تورانس وجليفورد) للتفكير الابتكاري والذي يتضمن الطلاقة والأصالة والمرونة من أكثر المقاييس شيوعاً في هذا المجال.

**د) مقاييس السمات الشخصية والعقلية Inventories of mental and personal characteristics:**

وذلك مثل قوة الدافعية والمثابرة والالتزام بأداء المهمات، ومن أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين الطرق الثلاث التالية:-

**1- الاختبارات الفردية للذكاء Individual tests of intelligence:**

نسبة الذكاء لها فاعلية محدودة عند التعرف على الموهوبين إلا أنه مع ذلك يظل الذكاء الذي يمكن قياسه ركناً هاماً من أركان تعريف الأطفال الموهوبين وتصنيفهم لذلك فإن استخدام أحد اختبارات الذكاء الفردية كجزء من مدخل شامل للقياس والتقدير يمكن أن يسهل عملية التعرف على القدرات الخاصة للأطفال.

**2- القياس الجمعي Group Assessment :**

يعتبر القياس الجمعي نوع من التقييم يتضمن تحديداً لمستوى النضج العقلي (نسبة الذكاء) ومستوى الأداء التحصيلي على التوالي وهو مفيد عندما يستخدم كوسيلة للدراسة للدراسات ذات الطبيعة المسحية حيث إنه في مثل هذه الحالة فإن الأطفال الذين يحصلون على نسب ذكاء تقع فيما بين درجتي (115، 120) في اختبار جمعي للقدرة العقلية يمكن إحالتهم لقياس ذكائهم على أساس فردي حيث أكدت مجموعة من الدراسات أن مثل هؤلاء الأطفال يحصلون على درجة ذكاء (130) عندما يطبق عليهم اختبارات (ستانفورد بينيه – وكسلر) كما أنهم يقتربون من مستويات الصفوف الدراسية في معظم المواد الدراسية بمقدار سنتين أو ثلاث سنوات عن صفوفهم الحالية.

**3- ملاحظات المعلمين Teachers observations:**

حيث إن للمعلمين دوراً كبيراً في اكتشاف الموهوبين؛ فمن خلال ملاحظاتهم التي يتم رصدها عن الأطفال الذين يقومون بالتدريس لهم يمكن التعرف على هؤلاء الأطفال الموهوبين وقدراتهم الخاصة ومجال هذه القدرات أيضاً.

سادساً: حاجات الأطفال الموهوبين Needs of gifted children:

للأطفال الموهوبين – شأنهم شأن غيرهم – من الأطفال العاديين بعض الحاجات الشخصية مثل الحاجة إلى الحب والأمن والتقبل؛ بالإضافة إلى ذلك فإن لهم بعض الحاجات الخاصة التي أسماها (ماسلو Maslo 1954) حاجات المرتبة العليا وهذه الحاجات هي (المعرفة والقيم وتحقيق الذات).

كذلك للأطفال الموهوبين حاجات أخرى مثل حاجاتهم إلى أن يسلكون كأطفال لا كرجال بالغين، وحاجاتهم إلى التقدير لكونهم أطفال وليس لكونهم يستطيعون القيام ببعض الأعمال بدقة وامتياز.

ويحتاج الطفل الموهوب أيضاً إلى فرصة لتطوير الهوية وتدعيم الإحساس بالأمن وتزويد القدرة الثقافية والنوعية بتعميق وفهم الأخرين لهم.

كما تشمل الحاجات الخاصة بالأطفال الموهوبين ما يلي:

الحاجة إلى مزيد من الإنجاز ليناسب ما لديهم من قدرة عالية ودافعية نحو ما لديهم من قدرات وإمكانات.

الحاجة إلى مزيد من تقدير الأخرين ليناسب ذلك ما يشعر به الموهوبون نحو أنفسهم وما تؤكده إنجازاتهم.

الحاجة إلى مزيد من الرعاية والاهتمام والتوجيه ليناسب مع دقة المهمات والمنجزات المنوط إنجازها ولكي لا يشعروا بالإهمال في المنزل أو المدرسة أو مكان العمل.

الحاجة إلى برنامج دراسي خاص وتفريد التعليم لأن الموهوب سيشعر بالممل والضجر إذا ما انخرط في برنامج دراسي عادي.

الحاجة إلى مزيد من النشاطات المنهجية واللامنهجية المتعلقة بميوله ورغباته وقدراته مثل الزيارات الميدانية والعمل المدرسي الإضافي وذلك بسبب قدرته الفائقة على الإنجاز.

حاجة الموهوب إلى الإندماج الاجتماعي ليوفر الأصدقاء والعمل المتعاون مع الأخرين ولكي لا يشعر بالغربة والفردية.

سابعاً: مشكلات الأطفال الموهوبين Problems of gifted children :

تواجه الأطفال الموهوبين مجموعة من المشكلات مثلهم مثل المشكلات التي تواجه أقرانهم من الأطفال العاديين أثناء نموهم ولكن بالإضافة إلى ذلك فإنهم يواجهون أنواعاً أخرى من المشكلات الخاصة والنوعية والتي لا يواجهها أقرانهم من

الأطفال العاديين ولا ترجع هذه المشكلات إلى امتيازهم وعبقريتهم بقدر ما ترجع إلى موقف الآخرين منهم واستجاباتهم لمواهبهم وبالتالي إلى موقف هؤلاء الأطفال نحو أنفسهم وشعورهم نحو عبقريتهم، ولابد لكي نساعد هؤلاء الأطفال الموهوبين لكي يحافظوا على مواهبهم وتنميتها يجب علينا أن نقف على هذه المشكلات ونحاول الوقوف على طبيعتها وفهمها كما يجب العمل على مواجهة هذه المشكلات أو على الأقل التخفيف من حدتها.

ويمكن تحديد أهم المشكلات التي يواجهها الأطفال الموهوبين فيما يلي:-

**1) مشكلة تدنى الإنجاز أو الأداء للطفل الموهوب:**

ويقصد بذلك أن يكون أداء الطفل دون مستوى ما يملكه من الاستعدادات وإمكانات ولهذا الأداء المتدني مظاهر وعلامات عديدة تدل عليه منها انخفاض مستوى تحصيل الطفل ومستوى مهاراته في أداء الأشياء التي كان يؤديها بسهولة من قبل، وتعد مشكلة تدني الإنجاز واحدة من أكثر مشكلات الموهوبين حدوثاً مما جعلها محل نقاش وبحث على نطاق واسع الأمر الذي أدى إلى التوصل إلى أفضل طريقة للتعامل معها وهي أن نكتشف أسباب ضعف مفهوم الطفل الموهوب عن ذاته ونعمل على علاج هذه الأسباب.

**2) مشكلات الطفل الموهوب في المدرسة:**

تتعدد وتختلف مشكلات الطفل الموهوب داخل المدرسة حيث إنها تبدأ عندما تحاول المدرسة وضع هذا الطفل في قالب تقليدي دون أن تضع في الاعتبار اختلافه عن الآخرين ولا تقدر المدرسة هذا الاختلاف حيث إن الطفل الموهوب من الممكن أن ينهي واجباته المدرسية بسهولة وسرعة مما يولد عنده وقت كبير من الفراغ يعاني منه الطفل الموهوب، كما أنه يستوعب المواد الدراسية بسرعة مما يؤدي إلى إحساسه بالملل والضجر داخل الفصل ويولد داخله نوعاً من النفور والكراهية للمدرسة.

كما يؤدي عدم قدرة المدرس على فهم حاجات الطفل الموهوب فهماً جيداً، وتقديره، وتقبله، ومطالبته بالقيام بنشاط أقل من مستواه العقلي بكثير إلى تأخير الطفل الموهوب في تعلم القراءة الكتابة ومن ثم يتأخر دراسياً عن باقي أقرانه ولا يرجع هذا التأخير الدراسي إلى نقص في القدرة العقلية أو التحصيلية للطفل الموهوب كما يتبادر إلى ذهب بعض المسئولين عن تعليمه، أو كما يعتقد والدي هذا الطفل ويجعلهم ينعتون طفلهم بالغباء والإهمال واللامبالاة حيث إن معظم الناس يقيسون القدرة العقلية بمقدار ما يحرزه الطفل من نجاح في حياته المدرسية ولكن هذا لا ينطبق على الطفل الموهوب حيث إن تأخره الدراسي إنما يعود إلى الظروف التي وضع فيها وعدم ملاءمتها لحالته العقلية العالية ومستوى ذكائه المرتفع.

وهناك مشكلات أخرى يعاني منها الطفل الموهوب داخل المدرسة مثل صعوبة التكيف سواء مع المدرسين أو زملائه داخل الفصل كذلك عدم قدرة المدرسة بكل ألوان النشاط التي تمارس فيها تفجير طاقاته وتوجيه مواهبه وتطويرها بالشكل الذي يظهرها ويصقلها ويجعله أكثر امتلاكاً لها.

**3) مشكلة عدم اهتمام المنزل بالطفل الموهوب:**

ربما كان من أهم الأخطار التي قد يتعرض لها الطفل الموهوب هو عدم اكتراث والديه بمواهبه العقلية أو الفنية وقد يصل الأمر بالوالدين إلى حد خنق هذه المواهب أو قتلها وفي بعض الأحيان لا يشعر أولياء الأمور إطلاقاً بتلك المواهب التي لدى طفلهم ولكن في كثير من الحالات يخشى أولياء الأمور أن يحول نبوغ الطفل دون استمرار تفاهمهم معه دون أن يفلت زمامه من أيديهم فلا يستطيعون بعد ذلك كبح جماحه، وهناك أسباب أخرى من أجلها يخشى الآباء الاعتراف بمواهب طفلهم ومساعدته على تنميتها فقد يتصور البعض أن امتياز الطفل في مواهبه قد يحول دون تكوين علاقات طيبة وصداقات بينه وبين الآخرين، وكذلك خوف بعض الآباء من اعتقادهم بوجود علاقة وثيقة الصلة بين النبوغ والجنون، وأن الموهوبين أكثراً تعرضاً للأمراض النفسية

من الأفراد العاديين، وثمة عدد قليل من الآباء لا يشجع طفله على تنميه قدراته وذلك لأنه يـشعر نحـوه بالحسد والغيرة، ومهما تكن حقيقة الأسباب فإن كل محاولات الآباء في الإبقاء على أطفالهم الموهوبين في حظيرة المتوسطين والأسوياء كما يظنون سوف تحمل هؤلاء الأطفال عـلى الـسأم والملـل والاسـتهتار، وقـد يؤدي هذا أيضاً إلى أن يمتلكهم الشعور بالفشل وخيبة الأمل والإحباط أو يؤدي إلى القلق النفـسي الـذي قد يلازمهم طيلة حياتهم.

**4) مشكلة الطفل الموهوب المعاق:**

حيث إنه قد يكون الطفل الموهوب يعاني من إعاقـة معينـة قـد تكـون بـصرية أو سـمعية أو انفعالية أو اجتماعية والتـي مـن أعراضـها اضـطراب العلاقـات الشخـصية، أو الاتجـاه نحـو العـدوان أو الانطواء على النفس، أو عدم الانضباط ولـذا يجـب تحديـد هـؤلاء الموهـوبين المعـاقين ورعـايتهم رعايـة متكاملة تشمل رعاية الموهبة التي لديه من ناحية ورعاية الإعاقة التي يعاني منها من ناحية أخرى.

وكلن هناك الكثير من الموهوبين المعاقين اسـتطاعوا أن يتغلبـوا عـلى إعـاقتهم وعـلى مـشكلاتهم ونبغوا في مجالات الحياة المختلفة ومن بين هؤلاء:-

1. أديسون: مخترع المصباح الكهربائي، كان فاشلاً دراسياً وقد يكون لديه بطء أو صعوبة في التعليم، قدم معادلته المشهورة ومع ذلك أصبح من أهم المخترعين.
2. أنشتاين: أيضاً كان فاشلاً دراسياً ولم يجتز المرحلة الإعداديـة ومـع ذلـك طـور النظريـة النـسبية ونشر أبحاثاً في الفيزياء، وأفاد بأن الطاقة والكتلة متكافئتان وقدم معادلته المـشهورة (الطاقـة = الكتلة + مربع سرعة الضوء) وأكدت نظريته قنبلتي هيروشيما وناجازاكي في اليابـان ونـال جـائزة نوبل في الفيزياء.
3. شاتو بريان: الذي كان يميل للعزلة والوحدة، وقد يكون من أطفال التوحـد ولكنـه أصـبح مؤلفـاً وأديباً وكاتباً وقربه بونابرت وأشـهر رواياتـه (مـذكرات مـن وراء الـضريح، الـشهداء، رحلـة مـن باريس إلى القدس).

4. فرانكلين روزفلت: رئيس الولايات المتحدة الأمريكية الأسبق وكان مصاباً بشلل الأطفال.
5. هيلين كيلر : المرأة المعجزة التي كانت تحمل ثلاث إعاقات هي الصم وكف البصر والخرس ومع ذلك أصبح لها شأن في الأدب وكتابة القصة، وحصلت على شهادة الدكتوراه ولها العديد من المؤلفات أشهرها قصة حياتي.
6. لويس برايل: ، كفيف، وهو الذي اخترع طريقة برايل للمكفوفين.
7. ستيفن هوكنج:، وهو مقعد وأبكم وأطلق عليه أنشتاين القرن العشرين وقد تعامل مع الحاسب الآلي واكتشف نظرية تاريخ الكون وعمل محاضراً بجامعة كمبردج ويلقي محاضراته عن طريق الحاسب الآلي واكتشف الثقوب السوداء في الكون وإشعاعاتها.
8. ماركوني:، كان أعور العين ويميل للانطواء وقد يكون توحدي، وهو مخترع اللاسلكي، ومنح جائزة نوبل في الفيزياء عام 1909م، ونال ميدالية ألبرت من الجمعية البريطانية، وواصل أبحاثه في تحسين اللاسلكي.

**5) مشكلة اختلاف الخلفيات الثقافية للأطفال الموهوبين:**

يمثل الأطفال الموهوبون القادمون من خلفيات ثقافية مختلفة فئة أخرى من المشكلات الخاصة بالموهوبين فهم أولئك الأطفال القادمون من أسر بعيدة عن النمط الثقافي المميز للطبعة الوسطى من عامة الشعب مثل – على سبيل المثال – الأمريكان البيض، أو الزنوج، والمتحدثين بالأسبانية، والهنود والأمريكان، وغير ذلك من المجموعات الأخرى التي لا تملك إلا قدراً ضئيلاً من حرية الوصول إلى الموارد والمصادر المتاحة بسبب قصورهم المالي وبسبب عوائق جغرافية، وعلى آباء هؤلاء الموهوبين مواجهة هذه المشكلة من خلال توجيه قدرات أطفالهم ودعمها وتقويتها في ضوء الموارد المتاحة له.

**6) مشكلة كبت الموهبة لدى الطفل الموهوب:**

حيث إن الموهبة وممارستها تتضمن حتماً الاستقلال في التفكير والانسلاخ مـن القالـب التقليـدي الذي تفرضه الجماعة وهذا الانشقاق لابد وأن يعرض الأطفـال الموهـوبين وخاصـة الطفـل الموهـوب ذو الموهبة الرفيعة لمواجهة كثير من المشكلات غير العادية وبهذا كان عليه – أي الطفل الموهـوب – إمـا أن يضحى بموهبته أو يكبت حاجاته الإبداعية، وكبت هذه الحاجات قد يؤدي إلى الصراع العـصبي وانهيـار فعلي للشخصية، وكذلك يؤدي إلى مشكلات أخرى مثل تكوين مفهوم خاطئ أو غير محـدد عـن الـذات، وحدوث قصور في التعليم، وأيضاً بعض المشكلات السلوكية، وسوء التكيف، وعدم التوافق.

**7) مشكلات الموهوبين ذات الطابع التطوري:**

فهناك مشكلات يعاني منها الموهوبون وهذه المشكلات تتخذ طابع تطوري بمعنى أن بعض هـذه المشكلات أو الأزمات قد يبرز في مرحلة عمرية أو دراسية معينة، وقد يرتبط بعـضها بالـذكور أو الإنـاث، وكلما ازدادت درجة التفوق والموهبة ازدادت احتمالات بأن تشتد الأزمات والمشكلات، وقد تمكـن بعـض الباحثين من تحديد عدد من المشكلات والأزمات التطورية التي يحتمـل أن يواجهها الموهـوبين وخاصـة الطلاب منهم خلال مراحل نموهم المعرفي والنفسي المختلفة ومـن الأمثلـة عـلى ذلـك مـا أورده الباحثـان (بلاكبيرن وأريكسون Blackburn & Erickson 1986) كما يظهر من الجدول التالي:

جدول

يوضح مشكلات الموهوبين ذات الطابع التطوري

| المرحلة الدراسية | المرحلة العمرية | الجنس | المشكلة أو الأزمة |
|---|---|---|---|
| الابتدائية الدنيا | 9-6 | ذكور / إناث | النمو غير المتوازن وخاصة للذكور الذين لديهم تأخر في النمو الحركي. |
| الابتدائية العليا | 12-10 | ذكور / إناث | تدنى مستوى التحصيل لانعدام فرص التحدي في مناهج المدرسة العادية |
| المتوسطة | 15-13 | إناث | الصراع بين الرغبة في تحقيق مستوي رفيع من التحصيل والرغبة في الشعبية بين الذكور |
| الثانوية | 18-16 | ذكور / إناث | صعوبة الاختيار الدراسي الجامعي الذي يحدد المستقبل نظراً لتنوع القدرات وتعدد الخيارات |
| الجامعة | -19 | ذكور / إناث | عدم القناعة بما هو دون الكمال في مستوى التحصيل والعمل |

**8) مشكلة الغربة والوحدة عند الطفل الموهوب:**

غالباً ما يعاني الطفل الموهوب من الشعور بالغربة وعدم الانتماء والعزلة في عالم مختلف تماماً عن أفكاره وقيمة وعالمه الخاص، وأكثر الموهوبين شعوراً بذلك هم الأطفال ذوي الموهبة المرتفعة حيث إنهم يرون أن ما يحيط بهم غير منطقي وأن الذين لديهم قوة للتغيير أي البالغين ليس لديهم القدرة الكافية على التفكير السريع كما أن تصرفاتهم في غاية السخف، ومن هنا يعتقد الطفل الموهوب بأنه مسئول عن إصلاح هذا العالم وهم مالا يستطيع أن ينهض بحمله فيقع ضحية للحزن والانطواء على ذاته لأنه يجد نفسه شخصاً منعزلاً عن هذا العالم ويصبح غير راغب في الحياة التافهة هذا مع قلة الأصدقاء الذين يشعرونه بصحبته وبقيمة الحياة.

**9) مشكلة نقص التزامن:**

ويقصد بها عدم التوافق بين نضج الموهوب ونموه الاجتماعي والعاطفي والجسدي بحيث نستطيع أن نرى طفلاً في العاشرة يتحدى رجلاً من الثلاثين في ممارسة الألعاب العقلية ويتفوق الموهوب عليه في هذا المجال، وقد يكون عمر الطفل العقلي (12 سنة) في حين أن عمره الجسمي (7سنوات) فقط وهو في هذه الحالة يتمتع بعمر طفل في السابعة من حيث الجسم وبعمر الطفل في الثانية عشر من عمره من الناحية العقلية، أي أن قدراته الجسمية غير منسجمة مع قدراته العقلية أو لا تتزامن معها الأمر الذي يخلق له مشكلات اجتماعية في البيت والمدرسة وفي كل مكان يذهب إليه.

## ثامناً: أوجه رعاية الأطفال الموهوبين

**:Figures on taking care of gifted children**

إن رعاية الموهوبين تتطلب تضافر كافة المؤسسات التربوية من المجتمع بدءاً من الأسرة والمدرسة وامتداداً إلى كافة المؤسسات المعنية بعملية التنشئة الاجتماعية كالمؤسسات الدينية والإعلامية والأندية الرياضية والجمعيات والمؤسسات الخاصة مثل إدارة رعاية الموهوبين بمركز سوزان مبارك الاستكشافي للعلوم وسوف نتناول فيما يلي دور كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع في تقديم الرعاية اللازمة للأطفال الموهوبين.

**1- دور الأسرة في رعاية الأطفال الموهوبين The Family role in caring of gifted children:**

تلعب الأسرة دوراً كبيراً في تنمية ورعاية قدرات أطفالها وزيادتها بالشكر الذي يسمح لهم بالتعامل إبداعياً مع مشكلاتهم، ومن هنا فإنه يجب على الآباء الذين يرغبون في أن يكون أبناؤهم مبدعين في العلم والفن والأدب أن يتبعوا أسلوباً معيناً في تربية أبنائهم بحيث يقوم هذا الأسلوب على التماسك والدفء والقبول والحرية، وكذلك لابد أن يعمل الآباء على رغبات أبنائهم الموهوبين وإعطائهم الفرصة لكي

يـشعروا بالثقـة في أنفـسهم وفي شخـصياتهم كـما أن هـؤلاء الآبـاء لابـد أن يحـاولوا فهـم المتطلبـات السيكولوجية لأطفالهم وإتاحة بيت أفضل لهم للتعلم الأمثل حتـى يعطـوا الفرصـة لمـواهبهم أن تظهـر ومن ثم يستطيعون أن يوفروا لهم كل وسائل الرعاية والاهتمام.

يبدأ دور الأسرة مع طفلها الموهوب منذ بزوغ بدايات الموهبة لديه أو العلامـات الأوليـة الدالـة عليها ليس منذ بزوع الموهبة فقط بل إن الأسرة تساهم في اكتشاف هـذه الموهبـة مـن خـلال ملاحظـة مظاهر التميز لدى طفلها وتدوين هذه المظاهر ومحاولة الأسرة تصميم أنشطة ومواقـف تتـيح الفرصـة لإبراز مواهب طفلها واكتشافها وبعد ذلك تقوم الأسرة بالعمل على زيادة الموهبة وعدم كبحها وتتبع في ذلك أساليب عدة منها الثواب والعقاب والتشجيع على القراءة والإطلاع وفتح مجالات التميز أمامه.

ورعاية الأسرة للطفل الموهوب تحتاج إلى مـضاعفة مجوداتهـا للعمـل عـلى تـوفير هـذه الرعايـة وتتجه هذه المجهودات بداية نحو الوقوف على معرفة أهم المـشكلات والـصعوبات التـي تواجـه طفلهـا الموهوب لكي تعمل على مواجهتها وإزالتها حتى تتيح له الفرصة لـكي يمـارس هواياتـه ومواهبـه دون أي ضغوط أو قيود ولا يقتصر الأمر فقط على معرفة المشكلات والصعوبات التي تواجه أطفـالهم الموهـوبين ولكن لابد أن تتوافر في الأسرة التي تضم طفلاً موهوباً أو أكثر مجموعة من المقومات تساعدها في تـوفير الرعاية لهذا الموهوب ومن بين هذه المقومات التوافق داخل الأسرة وتوفير الحب والآمان وتوافر مستوى اقتصادي واجتماعي وثقافي مناسب ولابد أن تكون الأسرة محدودة العـدد حتـى تعطـى وقتهـا وجهـدها لأطفالهم الموهوبين.

ويشير (رمضان القذافي) إلى مجموعة من الملاحظات والتوجيهات والتوصـيات التـي تـساعد الأسرة في رعايـة أطفالهـا الموهـوبين منهـا ملاحظـة الأسرة للطـف بـشكل منـتظم واهتمامها بتقييمه بطريقة موضوعية حتى تتمكن من اكتشاف مواهبه الحقيقة والتعـرف عليهـا في سـنوات مبكـرة والإلمـام بمـا لديـه مـن إمكانـات واسـتعدادات وقـدرات خاصـة

وتعمل الأسرة على توفير الإمكانات المناسبة وتهيئة الظروف الملائمة وإحاطة الطفل بكثير من المثيرات ذات العلاقة بمجالات التفكير والنشاط الإبداعي التي تعينه على استغلال قدراته العقلية ومواهبه الإبداعية الكامنة كذلك تتقبل الأسرة الطفل الموهوب وتعامله باتزان دون مبالغة في قدراته أو السخرية منها، وأيضاً على الأسرة أن تنظر للطفل الموهوب نظرة شاملة فلا يتم التركيز على القدرات العقلية أو المواهب الابتكارية والإبداعية المتميزة لديه فقط وإنما يجب عليها أن تأخذ حاجاته الأساسية الأخرى بعين الاعتبار وبخاصة تلك الحاجات التي يتشابه فيها مع الأطفال العاديين.

وللأسرة دور فى اكتشاف ورعاية أطفالها الموهوبين سوف نوضحه فيما يلي:-

**1 - دور الأسرة في الكشف عن الموهوب**

قد يلاحظ العديد من الآباء بعض الأنماط السلوكية المحيرة لطفلهم، فتارة يرونه عائدا من المدرسة شاكيا باكيا من السأم والملل بسبب رتابة الدروس، أو بطء سرعة المنهج، أو عدم وجود من ينافسه في الصف، أو سخف أقرانه، وتارة أخرى يلقونه عازفا عن أداء الواجبات المدرسية ليركز انتباهه على لعب الشطرنج، أو الكمبيوتر لساعات طوال دون كلل أو ملل، أو يمضي

وقته يتابع قراءة قصص أعلى من مستوى عمره بسنوات بشغف ونهم كبيرين. وأحيانا يمطرهم بوابل من الأسئلة ´ الصعبة التي تنم عن وجود قدرة عالية على التفكير المجرد أعلى من مستوى عمره بكثير، وقد يسأل أسئلة عديدة عن أسرار الكون، والذات الإلهية ، والخير والشر، والحياة والموت، في عمر مبكر، بينما أقرانه في عمره نفسه مازال كل منهم يفكر كيف يربط حذاءه.

كما يلاحظ هؤلاء الآباء أن طفلهم يميل إلى مصاحبة أطفال أكبر منه سنا، بينما لا يلقى قبولا من أقرانه من العمر نفسه، وهو يتسم بالحساسية الشديدة، شديد الوعي بذاته، دائم النقد لنفسه، وعندما يجادل فإنه يجادل بحذق ومهارة، ويتمتع بمهارات فائقة في الإقناع، حتى يفوز برأيه، وهو قادر على أن يقنع الطرف الآخر

بالوجه النقيض للمسألة نفسها أيضا. وحين يتحدث يستخدم مفردات صعبة وكأنه فيلسوف صغير، والغريب في الأمر أن يرى الأبوان في الوقت نفسه هذا الفيلسوف الصغير عندما يخلد إلى سريره لينام يأخذ لعبته معه متشبثا بها ليشعر بالأمن والراحة.

وقد يكون السر وراء هذه الأنماط السلوكية الغريبة وجود موهبة كامنة لدى طفلهم تنتظر الفرصة للظهور والانطلاق، ولكن الآباء يشعرون بالحيرة والقلق حيالها لعدم وعيهم بطبيعة الموهبة وخصائصها، وعدم معرفتهم بدورهم في الكشف عن طفلهم الموهوب، وجهلهم بأساليب توفير المناخ الملائم لتنمية موهبته ورعايتها، وكذلك عدم معرفتهم بأساليب التعامل الصحيح معه، مما يجعل مسألة تربية الطفل الموهوب ورعايته تحديا كبيرا للأسرة.

كما يبين كورنيل (Cornell 1983 ).في دراسته أن الأم هي أول من يكتشف أن طفلها موهوب، وإذا كان هناك خلاف بين الأبوين حول إمكانية أن يكون طفليهما موهوبا فإن الأب هو المتشكك في إطلاق هذه الصفة على الطفل .

ولقد حدد كولانجلو وداتمان (Colangelo & Dettman،1983 )

**2 - دور الأسرة في الكشف عن الموهوب في الخطوات التالية:**

**الخطوة الأولى:**

التعاون مع المدرسة عن طريق عقد اللقاءات مع معلم الطفل لإعطائه المعلومات الكافية عن طفله الموهوب، لأن المعلم لن يكون لديه الوقت الكافي لكشف الموهبة لدى جميع الطلاب.

**الخطوة الثانية:**

عقد لقاءات مع لاختصاصي النفسي أو المرشد النفسي كي يمده بالمعلومات اللازمة عن سلوك الطفل الموهوب، والتعرف على أساليب التعامل الصحيح معه، ومراعاة الخصائص النفسية والاجتماعية للطفل الموهوب، ورعاية قدراته الخاصة.

**الخطوة الثالثة:**

اللجوء إلى مصادر الـدعم في المجتمـع مـن جامعـات ومؤسـسات مجتمعيـة لتـوفير المـساعدات المادية والفنية لرعاية الطفل الموهوب.

ولكن يبدو أن الأسرة كما يؤكد ( جنسبورغ وهاريـسون (Ginsberg & Harrison 1977 ) لا تـزال تجهل أهمية دورها في الكشف عن الطفـل الموهـوب، وأن عـدد الأسر التـي لـديها طفـل موهـوب دون علمها أكثر من عدد الأسر التي تعتقد أن لديها طفلا موهوبا وهو ليس بموهوب.

كما يبين كولانجلو وداتمـان (Colangelo & Dettman،1983 ) أن أهـم مـشكلة تواجههـا الأسرة في هذا المجال هي قلة المعلومات التي تمتلكها عن طبيعة الطفل وخصائصه وأساليب الكشف عنه. ،

يتجلى لنا من الدراسات السابقة أن الوالـدين يعتـبران مـن أهـم المـصادر للتعـرف عـلى الطفـل الموهوب، وأن توقعاتهما دقيقة، وخصوصا الأم كونها الحاضـن الـرئيس للطفـل، وأن الحكـم بـأن الطفـل موهوب يكون منذ الأيام الأولى من ولادة الطفل.

كما تبين هذه الدراسات أن الوالدين يواجهان صعوبات متعددة فيما يتعلق بمسألة الكشف عن الطفل الموهوب، ومن أهـم هـذه الـصعوبات عـدم تـوافر المعلومـات الكافيـة حـول طبيعـة الموهـوب وخصائص الموهوبين، وأساليب الكشف عنهم، وكذلك في تحديد ما إذا كان طفليهما موهوبا أم لا.

كما تشير دراسات تناولت السيرة الذاتية للمشهورين والنوابغ من العلماء والمفكرين والقادة في مجالات السياسة والآداب والعلوم أ´ن هناك بعض ملامـح مـشتركة في بيئـتهم الأسريـة خـلال طفـولتهم المبكرة يمكن تلخيصها كما يلي

**1- حجم الأسرة**

في دراسة تيرمان الكلاسيكية( Terman 1925 ) على عينة قوامها حوالي ( 1000 ) من الموهوبين بينت أن 60 % من أفراد عينته كانوا ينتمون إلى أسر عدد أفرادها اثنان

وفي دراسة أجراها سيلفرمان وكمرني ( Silverman & Kearney ) على ( 23 ) طفلا موهوبا يتجاوز مستوى ذكائهم ( 170 ) درجة تبين أن 65 % من أسر هؤلاء كان متوسط عدد أطفالها اثنين .

ووجدت دراسة أخرى أجراها فان تاسل باسكا ( Van Tassel Baska 1983 ) على مجموعة من الطلاب المتميزين في الاختبارات التحصيلية في الرياضيات واللغة أن نصف الحاصلين على الدرجات الأعلى ينتمون إلى أسر متوسط عدد الأطفال فيها اثنان. وبينت دراسة بينبو وستانلي ( Benbow & Stanley 1998 ) التي أجريت على ( 900 ) طفل موهوب في الرياضيات أن عدد الأطفال في هذه الأسر كان حوالي ثلاثة أطفال.

وفي دراسة لجروس ( Gross 1993 ) تبين أن ( 24 ) من ( 36 ) أسرة من أسر الأطفال الموهوبين بلغ عدد الأطفال فيها اثنين .و يتضح من هذه الدراسات أن حجم أسرة الطفل الموهوب صغير نسبيا، وأن عدد أفرادها قليل . ويمكن تفسير ذلك بأن الطفل الموهوب عندما يعيش في أسرة حجمها صغير نسبيا فإن الاهتمام به يكون أكثر، والوقت الذي يقضيه الوالدان معه أكبر، مما يساهم في إظهار موهبته ، كما أن الأسرة تستطيع أ ن توفر دعما ماديا ومعنويا بشكل أفضل .

**2- ترتيب الطفل في الأسرة**

بينت دراسة تيرمان ( Terman 1925 ) أن 60% من أفراد عينته كان ترتيبهم الأول أو الوحيد في الأسرة وفي الدراسة التي أجراها البرت ( Albert 1980 ) على

رؤساء الولايات المتحدة الأمريكية ، ونوابهم ، ورؤساء وزراء بريطانيا، وحائزين على جائزة نوبل في الولايات المتحدة تبين أن 75% من أفراد العينة كان ترتيبهم الأول في الأسرة ، أو كانوا يتمتعون بمكانة خاصة فيها (الطفل الأكبر، الطفل الوحيد، الطفل الأصغر ولد بعد مرور عدة سنوات

وفي دراسة أخرى أجراها سيلفرمان وكيرنر ( Silverman & Kearny 1989 ) على 23طفلا موهوبا بلغ مستوى ذكائهم فوق ( 170 ) درجة تبين ان 60 % من أفراد العينة كان ترتيبهم الأول و الوحيد في أسرهم

أما دراسة بينبو وستانلي ( Benbow & Stanley 1980 ) على عينة قوامها ( 900 ) طفل موهوب فقد بينت أن عدد أفراد الأسرة كان حوالي ثلاثة فقط

وفي دراسة جروس (Gross 1993) على عينة تتكون من ( 40 ) طفلا موهوبا من أستراليا تبين أن حوالي72 % من الأطفال الموهوبين كان ترتيبهم الأول في الأسرة، وأن . 2% منهم أطفال وحيدون

تبين العديد من الدراسات السابقة أن الطفل الموهوب يحتل الترتيب الأول أو قد يكون الطفل الوحيد، أو قد يتمتع بمكانة خاصة في الأسرة ، ويمكن تفسير ذلك بأن هذا النوع من الأطفال يلاقون معاملة خاصة في الأسرة ، إذ يتم تشجيعهم على الاستقلالية ولعب دور قيادي في الأسرة منذ الصغر، وبسبب احتكاكهم بالوالدين وتفاعلهم الدائم معهما يكونون أقدر من باقي الإخوة على ا. اكتساب اللغة بشكل مبكر، مما يساهم في تنمية ذكائهم ، او إظهار قدراتهم الكامنة .

**3-عمر الأبوين**

بينت دراسة تيرمان ( terman 1925 ) على أسر الأطفال الموهوبين أن متوسط عمر الأب عند ولادة الطفل الوهوب كان 33 سنة وستة شهور، ومتوسط عمر الأم كان 29سنة .

وفي منتصف الثمانينيات أجرى روجرز دراسة على عدد من الأطفال العـاديين بينـت أن متوسـط عمر الأم كان 25سنة و4 أشهر بينما بينت دراسة سيلفرمان وكيرني أن متوسط أعمار الأمهات كان 29سنة و6شهور. وبينت دراسة فان ( تاسل باسكا ) أن معظم أعمار أمهات الأطفال الموهوبين في عينتـه كـان في أواخر العشرين ومعظم أعمار الآباء كان في أوائل الثلاثين .

وفي دراسة جروس على العينة الأسترالية تبين أن متوسط أعمار الأمهات كان 28سنة وثلاثة أشهر، ومتوسط أعمار الآباء كان 28سنة و11 شهراً .

يتضح من الدراسات السابقة أن أعمار الآباء ا والأمهات للأطفال الموهوبين كانت كبيرة نسبيا، أي في أواخر العشرين أو أوائل الثلاثين . ويمكن عزو ذلك إلى أن الأبوين في هذا العمر يكونان أكثر نضجا من الناحية العاطفية وأكثر استقرارا من الناحية المادية مما ينعكس إيجابا على تنمية الموهبـة الكامنـة لـدى طفليهما .

**4- المستوى التعليمي والمهني للأبوين :**

بينت معظـم الدراسـات أن المـستوى التعليمـي لإبـاء الأطفـال الموهـوبين أفـضل مـن المـستوى التعليمي لإباء الأطفال العاديين ، وأن نسبة لا يستهان بها منهم قد أتموا. المرحلة الجامعية

ويبدو أن تربية الموهبة توجد حتى لدى الأسر التي تعـيش في ظـروف معيـشية سـيئة إذا مـا توافر فيها الدعم المعنوي الكافي لأبنائها، وشعرت بالتقدير للعلم والعمل وإذا وجد على الأقـل شـخص راشد في البيت يوفر التشجيع والتوجيه للطفل الموهـوب كـما تـشير بعـض الدراسـات إلى أن الأطفـال الذين يعيشون في بيئة أسرية ثرية ثقافيا ( تـوافر الكتـب والمجـلات والألعـاب والـرحلات ، والتواصـل اللفظي مع الأبوين ...)، وان كانت إمكانياتها المادية متواضـعة ، كـانوا أميـل إلى امـتلاك القـدرة عـلى حل المشكلات والمهارات ، العقليـة العاليـة ، وأكـثر قـدرة عـلى الاسـتفادة مـن الخـبرات والإمكانيـات

التعليمية الجيدة في المدرسة من الأطفال الذين ينتمون إلى بيئة فقيرة ثقافيا. وبالنسبة للمستوى المهني لآباء الموهوبين تبين الدراسات في هذا الصدد أن معظمهم كانوا يحتلون مراكز مهنية وإدارية ، إذ بينت دراسة تيرمان ان 29% من أفراد عينته كانوا من المهنيين ، بينما بينت دراسة فان تاسل باسكا أن معظم أباء أفراد عينته من الأطفال الموهوبين كانوا من المهنيين ، وأن 20 %منهم كانوا من رجال الأعمال ، و15% معلمات و8% ممرضات

أما دراسة جروس على العينة الأسترالية فلقد بينت أن 25% كانوا من الأطباء أو المرتبطين بالطب ، وأن 14% منهم كانوا تربويين ، و25% كانوا يحتلون مراكز إدارية أما الأمهات فحوالي 64% كن عاملات في مراكز مهنية متنوعة .

يتضح جليا من هذه الدراسات أن المستوى التعليمي والمهني للأبوين يؤثر بصورة إيجابية على تنمية الموهبة لدى الطفل لأن الأبوين المتعلمين اللذين يتمتعان بمراكز مهنية يكونان أقدر على توفير البيئة الميسرة لتنمية الموهبة ، والمناخ التربوي والنفسي الملائم لإطلاق طاقته الإبداعية

لقد ركزت معظم الدراسات السابقة على متغيرات ثابتة في البيئة الأسرية من الصعب التحكم بها أو تغييرها مثل العمر، والمستوى التعليمي للأبوين ، وترتيب الطفل في الأسرة ، لذا كان لابد من اللجوء إلى بعض الدراسات التي ركزت على متغيرات أكثر ديناميكية مثل التوافق الأسري وأساليب التنشئة الأسرية .

**5-العلاقات الأسرية**

تشير معظم الدراسات حول العلاقات الأسرية والموهبة إلى أن أسر الطفل الموهوب تتمتع بتوافق أسري جيد، وأن نسبة الطلاق منخفضة ، وجدير بالذكر أن هناك أطفالا موهوبين لم يحققوا نجاحا في الحياة المدرسية على الرغم من تشابه خصائص حياتهم الأسرية مع الأطفال الموهوبين الناجحين ، وذلك لأنهم اختلفوا عنهم في

العلاقات الأسرية بين الوالدين ، حيث تميزت العلاقات الأسرية للموهوبين الناجحين بالتفاهم والحب والسعادة الزوجية ، بينما اتسمت العلاقات بين الأبوين لدى الأطفال الموهوبين الفاشلين بالخلاف والمشاجرة والانفصال وكذلك العلاقة بين الأبوين والأبناء

**6- أساليب التنشئة الأسرية :**

تبين العديد من الدراسات أن أساليب التنشئة الأسرية تلعب دورا كبيرا في تنمية الموهبة والإبداع لدى الأطفال . ومن الدراسات الكلاسيكية المعروفة في هذا المجال دراسة ( آن رو ) التي قامت بدراسة على ثلاث مجموعات من العلماء المبدعين ، فوجدت أن أهم عوامل البيئة الأسرية المشجعة للإنجاز العالي هي توافر الحرية وتضاؤل العقاب والتشجيع المستمر الذي يستخدمه الآباء مع أبنائهم .

وتشير معظم الدراسات العربية والأجنبية في هذا المجال إلى أهمية توافر العناصر الآتية في البيئة الأسرية الميسرة للإبداع أحد الأبعاد الأساسية للموهبة :

1. ممارسة الأساليب الأسرية السوية في تنشئة الأبناء أي البعد عن التسلط أو القسوة ، والتذبذب في المعاملة ، والمفاضلة بين الأبناء، والتدليل الزائد، والحماية المفرطة ، وغيرها من الأساليب غير السوية .
2. تشجيع الاختلاف البناء.
3. تقبل أوجه القصور.
4. وجود هوايات لدى الأبناء.
5. توافر جو من القبول والأمان وعدم الإكراه
6. إتاحة الفرصة للاستقلالية والاعتماد على النفس
7. الاتجاه الديمقراطي والإيجابي نحو الأبناء
8. الانفتاح على الخبرات

9. التنوع في الخبرات

10. تعويد الطفل على التعامل مع الفشل والإحباط

كما تبين الدراسات في هذا المجال أن بعض الاتجاهات الوالدية تساعد على تنمية الإبداع ومن أهمها تشجيع التفكير اللانمطي للأدوار الجنسية ، أي عدم قولبة كل من الذكر والأنثى في أدوار تقليدية معينة ، والتي ترى أن أدوار الأنثى ترتبط بالعلاقات الاجتماعية ، وأنها قد خلقت للبيت وتربية الأولاد، وأن الذكر دوره هو كسب القوت والأدوار التي تتعلق بالإنجاز، بل النظر إلى الابن أو الابنة حسب قدراته وميوله بغض النظر عن كونه ذكرا أو أنثى، ( أندرسون وتوليفسون

وبالنسبة لدور كل من الأم والأب تبين معظم الدراسات في هذا المجال أن الأم تلعب دورا مؤثرا في تنمية موهبة طفلها، وخصوصا في السنوات الأولي من عمره ، والتراث السيكولوجي يزخر بالعديد من الدراسات التي تبين هذا الدور. ومعظم الدراسات يؤكد أن هناك ارتباطا وثيقا بين ذكاء الأم وطفلها، ويؤكد أن مستوى تعليم الأم بصورة خاصة ومشاركتها ومتابعتها لأمور الطفل وهو صغير لها أثار إيجابية بعيدة المدى على تربية الموهبة لدى الطفل مستقبلا.

كما أورد( لوي ولويز ) عددا من الدراسات التي بينت أن هناك ارتباطا قويا بين توقعات الأم وذكاء طفلها . ومن الصعب التحقق في هذا الصدد من اتجاه العلاقة بين توقعات الأم وقدرات طفلها، وتحديد العلاقة السببية بينهما، وأي متغير يسبب الآخر، وما إذا كانت توقعات الأم هي التي تؤثر على ذكاء الطفل ، أم أن العكس صحيح . ولكن من الثابت علميا أن نوعية التفاعل بين الأم وطفلها بغض النظر عن السبب الحقيقي في إحداث هذا التفاعل يلعب دورا كبيرا في تربية الموهبة لدى الطفل ، وأن الأم تمتلك توقعات عالية لطفلها تكون أقدر على توفير بيئة غنية ميسرة لتنمية موهبته .والتفاعل اللفظي بين الأم وطفلها يلعب دورا كبيرا في تنمية القدرات العقلية لدى الطفل منذ أشهره الأولى، وتشير الدراسات إلى أن التفاعل اللفظي لأمهات الأطفال

الموهوبين يتسم بالتعزيز اللفظي، وإعطاء إرشادات لفظية ، وإلقاء أسئلة مفتوحة ، وعدم إعطائه إجابات جاهزة بل تشجيع الطفل على أن يبحث عنها بنفسه ، وكذلك حب الاستطلاع لديه بورتس .

اما بالنسبة لدور الأب فإنه لا يقل عن دور الأم في تربية الموهبة والإبداع لدى الطفل ، على الرغم من أن معظم الدراسات السابقة قد ركز على دور الأم فقط . وفي إحدى الدراسات التي أجراها ( كارنز وشويل ) على عدد من أباء الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال تبين نتائج هذه الدراسة أن هناك تباينا كبيرا بين تفاعل أباء الأطفال الموهوبين وبين أباء الأطفال غير الموهوبين . ولقد تجلى هذا التباين في أربعة أمور وهي:

1. كان أباء الأطفال الموهوبين أكثر مشاركة لأطفالهم من أباء الأطفال العاديين، ومن حيث كم ونوعية الوقت الذي يقضيه الأب مع طفله . وتشير هذه الدراسة إلى أن أب الطفل الموهوب يقضي وقتا في القراءة لطفله الموهوب قدره ثلاثة أضعاف الوقت الذي يقضيه أب الطفل العادي مع طفله ، وكذلك يقضي اوقاتا مع طفله تزيد بنسبة 20% عن الأوقات التي يقضيها أب الطفل العادي مع طفله حيث يشارك في هذه الأوقات طفله في الذهاب إلى السينما، او ممارسة الرياضة ، أو الذهاب في رحلات إلى حديقة الحيوانات مثلا.
2. وبالنسبة لنشاط القراءة ، فلقد حرص أباء الأطفال الموهوبين على تنويع نشاطات القراءة ، واهتمامهم لم يقتصر على مجرد القراءة لأطفالهم ، بل التركيز على مساعدة الطفل على التمييز بين بعض الكلمات والأصوات
3. اهتم أباء الأطفال الموهوبين بالتواصل اللفظي أكثر من أباء الأطفال العاديين ، ولقد تضمن التواصل الشفوي الجانب المعرفي والوجداني، كأن يشرح الأب لطفله بعض المفردات الجديدة المتعلقة بمحيطه ، ومشاعر الآخرين .

4. كان أباء الأطفال الموهوبين أكثر اهتمام بالنشاطات الذهنية التي تتطلب استخدام العضلات ، الدقيقة ، وتتطلب نشاطا ذهنيا كلعبة الليجو (Lego)، أكثر من اهتمامهم بالنشاطات الحركية التي تتطلب استخدام العضلات الكبيرة ، كركوب الدراجة أو الركض

5. ركز آباء الموهوبين على بث الثقة في نفس الطفل ، وتجنب استخدام الألفاظ ألنابية ، وإظهار القبول غير المشروط لذات الطفل ، وكانوا أكثر اهتماما بالأسئلة غير المألوفة ، وتشجيع الميل للفضول

تؤكد معظم الدراسات الآنفة الذكر أهمية توافر البيئة الغنية ثقافيا، الآمنة سيكولوجيا لتنمية الموهبة والإبداع لدى الطفل في الأسرة ، ومن أهم عناصرها توافر الكتب والألعاب المثيرة ذهنيا، وتشجيع الرحلات العلمية والثقافية ، وتشجيع الهوايات، والإجابة عن أسئلة الطفل ، وتشجيع القراءة ، والتواصل اللفظي بين الآباء والأبناء.

كما تشير إلى أن أساليب التنشئة الأسرية التي تناسب الطفل الموهوب بصورة خاصة هي تلك التي تستخدم الإقناع معه ، وتعمل على احترام عقله ، لأن أسلوب الضرب واستخدام القسوة في المعاملة مع الطفل الموهوب بالذات معناه قتل موهبته وهي مازالت في المهد، وأساليب التنشئة الأسرية التي تساهم في تنمية موهبة الطفل هي تلك التي تتجه نحو التسامح والقبول والانفتاح ، والبعد عن الفصل الحاد بين الأدوار الجنسية .

دور المدرسة في رعاية الطفل الموهوب

The School role in Patronage of gifted children:

المدرسة هي البيئة الثانية بعد الأسرة التي يقضى فيها الطفل معظم أوقات يومه ومن هنا يتضح لنا أهمية دور المدرسة في تقديم الرعاية للطفل الموهوب؛ المدرسة تتعهد

القالب الذي صاغه المنزل لشخصية الطفل بالتهذيب والتعديل بما تهيئه له من نواحي النشاط اللازمة لمرحلة النمو الذي يكون فيها الطفل، وإن كل ما يجرى في الفصل المدرسي وفي كل موقف تعليمي يؤثر على الطفل؛ فالتربية عملية ديناميكية، كما لا يقاس الفرد بعدد السنوات التي قضاها في المدرسة ولا بمجموع ما حصل عليه من مواد دراسية وإنما يقاس بقدرته على النمو العقلي والشخصي المستمر والدراسة عامة في جميع المراحل من مرحلة الحضانة حتى مرحلة الجامعة تعتبر المفرخ والمُظهر والمُطور والمنمي للإبداع بالمدرسة وما بها من معامل وافنيه ومكتبات وأوجه نشاط مختلفة ومناهج وطرق تدريس كل ذلك يعتبر المصدر والمكان الطبيعي لتطور الإبداع وإظهار مواهب الطلاب ورعايتها.

وتشمل رعاية المدرسة للطلاب الموهوبين النواحي التالية:

**أ) اختصار سنوات الدراسة:**

لكي يصبح العمل الدراسي مشوقاً للأطفال الموهوبين وحافزاً لهم على بذل الجهد تلجأ أحياناً بعض المدارس إلى اختصار سنوات الدراسة وذلك لأن الأطفال الموهوبين يضيقون بالعمل المدرسي العادي – الذي يناسب الأطفال العاديين الذين هم في مثل سنهم – وذلك لأن هذا العمل المدرسي العادي أقل من مستواهم العقلي وأيضاً فإنه من الممكن أن تكون المواد الدراسية التي تعطى في إحدى الفرق التالية لفرقتهم أكثر إثارة لميولهم وتحدياً لمواجهتهم، ولكن كثيراً ما كان هذا الموضوع وهو اختصار سنوات الدراسة للموهوبين مثاراً لجدل ونقاش فهناك من يرى إن انتزاع الطفل الموهوب من فرقته ووضعه مع مجموعة أخرى تفوقه في النضج الجسمي والانفعالي قد يؤثر في الطفل تأثيراً سلبياً ولقد ثبت صحة هذا الرأي في بعض الحالات رغم هذا إلا أن معظم المربين يعتقدون أن غالبية الأطفال الموهوبين لا يضارون نتيجة لنقلهم من فرقة دراسية إلى فرقة أخرى أكثر تقدماً وخاصة إذا كانوا يتمتعون بالاستقرار النفسي.

**ب) الفصول الخاصة ومجموعات تنمية المواهب:**

يعتقد بعض العلماء الذين أوصوا بفصول للأطفال الموهوبين أن هذا النمط من البرامج يتضمن أقصى نمو للطفل من الناحيتين الشخصية والثقافية وتتيح الفرصة أيضاً لأن يكتسب الأطفال الموهوبين العادات السليمة للعمل والتحصيل، وذلك لأن الدراسة في هذه الفصول تكون في مستوى يتحدى قدراتهم وأيضاً فإن الدراسة مع زملاء متفوقين عقلياً يقلل من التعرض للغرور والناتج عن تفوقهم وتميزهم عن غيرهم من أقرانهم من الأطفال العاديين.

**ج) توفير غذاء عقلي متكامل للأطفال الموهوبين في المدرسة:**

حيث تقوم المدرسة بتوفير غذاء عقلي متكامل للأطفال الموهوبين يتمثل هذا الغذاء العقلي في أنواع النشاط التعليمي والمواد الدراسية التي تناسبه وتستثيره وتستهويه وتقوم المدرسة بتوفير ذلك من خلال:-

الرحلات والزيارات.

المشروعات والبحوث الخاصة.

برامج القراءة الفردية.

الحلقات الدراسية.

النوادي الخاصة.

**د) دور المدرس في رعاية الأطفال الموهوبين:**

للمدرس أهمية كبيرة في الكشف عن المواهب وتنميتها ورعايتها عند الأطفال بفضل اتصاله بهم ودوره في توجيههم، كما أن عمل المدرس لا يقف على تنفيذ ما جاء في البرنامج الدراسي والمقررات الدراسية لكنه يتعاون على جمع المصادر المادية والبشرية في المنزل والمدرسة والمجتمع والتي يمكن الإفادة منها في سد الحاجات الخاصة والميول

عند الموهوبين فالمدرس يقوم بدور الموجه النفسي والمرشد الاجتماعي للأطفال الموهوبين حيث يعمل على منع تراكم المضايقات والعوائق الموجودة في البيئة التي يعيش فيها هؤلاء الأطفال وإيجاد مخرج لتوترهم النفسي، وكذلك العمل على تهيئة الجو لكي يكون ملائماً ومشجعاً على نمو وإظهار مواهب الأطفال.

كما أن مدرس الأطفال الموهوبين يكون موضع حبهم وإحساسهم المستمر بالحاجة إليه كما أنه يكون يقظاً وذكياً ويفهم تلاميذه ويكون إيجابياً في مواقفه مع كل طفل، ويقدر الأطفال الموهوبين، ويساعدهم على تحمل المسئولية، وحسن التصرف، ويخلق لهم بيئة تعلم مثيرة ومجدية مما يساعد على إظهار وتنمية المواهب لدى الأطفال الموهوبين داخل المدرسة.

**هـ) برامج تعليم الموهوبين داخل المدرسة:**

إن المهمة الأساسية للمدرسة هي مساعدة جميع التلاميذ على الاستفادة مما لديهم من قدرات عقلية ومهارات ذهنية، وكذلك تعمل على مساعدة الموهوبين على وجه الخصوص على تطوير قدراتهم وإمكاناتهم ومواهبهم الخاصة وعلى تنمية شخصياتهم بشكل متوازن ومتكافئ وسواء كان التلاميذ من العاديين أو من المتأخرين دراسياً أو من الموهوبين فإنهم جميعاً محتاجون إلى مناهج دراسية خاصة وبرامج تعليمية مصممة بشكل يبعث على التحدي في نفوس الطلاب بشكل إيجابي دون أن يصل إلى حد الإحباط، وأن تسمح الأهداف التربوية والتعليمية لعقول التلاميذ بالاستمرار في القيام بنشاطاتها بصورة تسمح لها بالتوسع والامتداد خارج نطاق الحقائق العلمية الموجودة بين صفحات الكتب.

وتشمل برامج تعليم الموهوبين مجموعة من المقومات الأساسية منها الإثراء والإسراع وإتاحة الفرصة لإكساب الخبرات المتنوعة بالممارسة العملية.

**و) الاتجاهات العالمية المعاصرة في تعليم الموهوبين:**

1. الإثراء التعليمي: والمقصود به زيادة الخبرات التعليمية المقدمة للطلاب الموهوبين بما يتناسب مع ميولهم وقدراتهم واستعدادتهم . ويستخدم مصطلح إثراء عند تحوير البرنامج الدراسي العادي ليقدم خبرات تعليمية تتناسب مع القدرات الخاصة للطلاب الموهوبين وتكون أزيد من الخبرات المقدمة من خلال البرنامج الدراسي العادي. الأساليب المختلفة للإثراء التعليمي: يمكن تقديم الإثراء التعليمي بشكل مناسب ، وهناك أربعة أساليب مساعدة يمكن عن طريقها تعديل او تحوير المنهج العادي ليتناسب مع قدرات الموهوبين هي: زيادة المنهج او تعميق محتواه ـ إضافة منهج جديد يتعلق بموهبة الطالب ـ إثراء مرتبط بنوع الموهبة (تدريب ـ ممارسة) ـ الإثراء عن طريق تنمية مهارات التفكير العليا (إجراء البحوث العلمية عن طريق الاتصال بشبكة الإنترنت والتدريب على استخدام معامل العلوم المطورة.

2. التسريع التعليمي والمقصود بالإسراع التعليمي تعديل نظام القبول في المدارس العادية وكذلك إجراءات النقل في كل مرحلة دراسية بحيث يستطيع الطلاب الموهوبون إنهاء دراستهم بمراحل التعليم المختلفة في سنوات أقل من أقرانهم العاديين .

ويتطلب تهيئة البنية التعليمية لتطبيق نظام الإسراع التعليمي ما يلي:

- مواءمة السياسة التعليمية بحيث يسير الطالب في العملية التعليمية بمعدل يتناسب مع سرعته على التحصيل، كالالتحاق المبكر بأي مرحلة تعليمية (وتخطي الصفوف الدراسية) والإسراع في تعلم مادة معينة.

- نظم تعليمية يمكن تطبيقها عندما يظهر الطالب تميزًا واضحًا يفوق كل التوقعات المنتظرة منه داخل صفه الدراسي الحالي.

- أساليب الالتحاق المبكر برياض الاطفال.
- تخطي الصفوف الدراسية.
- التقدم الفردي المستمر.
- المناهج الصفية.

مبررات استخدام نظام التسريع:

هناك عدة مبررات لاستخدام نظام الإسراع التعليمي هي:

- أن هؤلاء الطلاب يفوقون زملاءهم العاديين في معدل اكتسابهم المعلومات حيث ان قدراتهم المعرفية تختلف عن العاديين.
- أن تعديل سرعة تعليمهم يلبي كثيرا من احتياجاتهم التعليمية وتدفع عنهم الاحساس بالملل والسأم.
- أن محتوى المناهج في جميع المراحل التعليمية يعتبر مناسبا بشكل عام لقدراتهم إلا أنهم ممنوعون من اجتيازها بسبب عوائق الارتباط بين الصف الدراسي والمرحلة العمرية للطالب.

**المميزات:**

- يؤدي الى اختصار سنوات دراسة التلاميذ الفائقين.
- تتيح للتلميذ الفائق فرصة الانخراط في مجال العمل والإنتاج في سن مبكرة.
- تزويد الفائقين بخبرات تربوية وتعليمية تتحدى قدراتهم العقلية.
- يجنبهم الشعور بالملل الذي يفرضه نظام الدراسة العادي.
- خفض التكاليف الكلية للتعليم.
- زيادة دافعية الطالب الفائق وفاعليته للإنجاز والتحليل.

المناهج وأساليب التدريس ودورها في تنمية الابداع والتفوق :

أسفرت الدراسات التربوية والنفسية عن عدد من التوصيات التي ينبغي مراعاتها عند بناء المنهج ويشمل ذلك:

ـ تخطيط المناهج بما يساعد على تنمية مهارات التفكير والإبداع.

ـ أن يتقبل المعلمون الأفكار التي يطرحها المتفوقون.

ـ الابتعاد عن أساليب الغرس والتلقين.

ـ التركيز على أساليب التدريس المفتوح كالمناقشة والعصف الذهني.

ـ التركيز على حل المشكلات باستخدام خطوات التفكير العملي.

ـ تنمية قدرات التلاميذ على التفكير الناقد والنقد البناء .

ـ تنمية حب الاستطلاع لدى التلاميذ وإكسابهم مهارات متصلة بالبحث والاطلاع والتعلم الذاتي .

ـ مكافأة التلاميذ المتفوقين وتقديم الجوائز لهم .

طرق التدريس وأساليب التعلم المناسبة لفئة المتفوقين

ينبغي أن تهدف طرائق التدريس وأساليب التعلم المستخدمة إلى :

ـ تحويل المتعلم المتفوق إلى المشاركة بصورة فعالة في عمليات التعلم .

ـ إعداد الشخصية القادرة على الإبداع وحل المشكلات .

ـ إعداد الشخصية الباحثة.

ـ مساعدة المتفوق على الاستمرار في مواصلة أدائه المتميز.

ـ مساعدة المتعلم على اكتساب صفات العلماء والأبطال مثل المثابرة والصبر وتكرار المحاولة والثقة بالنفس.

ـ دعم مكتبات هذه المدارس وتحويلها الى مراكز مصادر للتعلم وربطها بشبكات المعلومات المحلية والعالمية.

ـ انتقاء مدرسين متميزين من ذوي الكفاءات في تخصصاتهم.

ـ وأخيرا ينبغي ألا تزيد كثافة هذه الفصول عن 25 طالبا.

وبشكل عام هناك أربع استراتيجيات للتدريس تتلاءم مع احتياجات المتفوقين وتساعد على تنمية مواهبهم وهي:

1) حل المشكلات. 2) الاكتشاف. 3) العصف الذهني. 4) التعلم الذاتي.

ز) مشكلات الموهوبين في البيئة المدرسية

إن مدارس الوقت الحاضر لم تطور نفسها بالقدر اللازم لتهيئة المناخ المناسب لتفجير طاقات الموهوبين ، وتوجيهها في المسار الصحيح ، ولإشباع حاجاتهم النفسية والتعليمية الخاصة

ولذلك نجد أن هناك العديد من المشكلات التي تحول دون رعاية الطلاب الموهوبين في المدارس ، ومن أهمها :

1. استخدام فنيات ومحكات غير كافية مثل تقديرات المعلمين ، والاختبارات المدرسية
2. عدم ملاءمة المناهج الدراسية والأساليب التعليمية لرعاية الموهوبين .
3. قصورنا في فهم الموهوبين وحاجاتهم .
4. عدم وجود تعريف موحد للطالب الموهوب ، واختلاف الطرق المستخدمة في تحديدهم
5. عدم إعطاء الطالب الحرية التامة في اختيار النشاط الذي يرغبه ويتوافق مع ميوله
6. إهمال إنتاج الطلاب وإبداعاتهم وعدم إبرازها والإشادة بها .

7. عدم توافر الأماكن الخاصة بكل نشاط يمارس فيه الطلاب هواياتهم ، وذلك بسبب المباني المستأجرة .
8. قلة البرامج المعدة مسبقاً من قبل إدارات التعليم والوزارة والتي تهدف للكشف عن الطلاب الموهوبين واقتصارها على التربية الفنية أو الإلقاء والتعبير
9. عدم قدرة المعلمين الرواد في الأنشطة المختلفة على التخطيط لاكتشاف الطلاب الموهوبين وابتكار البرامج المناسبة ، بسبب عدم إيمانهم أو عدم مطالبتهم بذلك أو قلة خبرتهم أو جهلهم بالأهداف .

معايير وصفات معلم الطلبة الموهوبين

يعتبر معلم الموهوبين ركناً أساسياً في رعايتهم وتربيتهم ، لذلك يُقترح توافر الصفات التالية فيهم :

1. إيمانه بأهمية تعليم الطلاب الموهوبين ، وإلمامه بسيكولوجية الموهوبين .
2. أن يجيد طرق التدريس المناسبة للطلاب الموهوبين والمتفوقين والتي تتمشى مع حاجاتهم ، وأن يتعمق في تناول الموضوعات عند طرحها لهم .
3. الاطلاع على الأبحاث العلمية والمطبوعات والمجلات الخاصة بالموهوبين .
4. الإلمام بالاختبارات التي تستخدم للكشف عن الطلبة الموهوبين .
5. الإلمام بصفات الموهوبين وخصائصهم النفسية والاجتماعية
6. القدرة على اكتشاف الطالب الموهوب من بين أقرانه في الصف .
7. القدرة على التقاط الأفكار والآراء المبتكرة الصادرة عن الموهوب ومناقشتها معه .
8. القدرة على استثارة فكر وعقل الطالب الموهوب .
9. التمكن من المادة العلمية التي يلقيها على الطلاب .

10. أن يكون لديه مستوى عالٍ من القدرة على التفكير الابتكاري .
11. أن يتلقى دورات تدريبية في طرق التدريس الخاصة بالموهوبين والمتفوقين .
12. إقامة الحفلات الخاصة لتكريم الموهوبين ، وتقديم الشكر على أعمالهم .
13. إنشاء نوادٍ للموهوبين ورعايتها ، وإقامة المسابقات السنوية بينهم .

دور مدير المدرسة في رعاية الطلبة الموهوبين:-

دور مدير المدرسة دور متعاظم في العملية التعليمية والتربوية بصورة عامة .

وانطلاقاً من هذا المفهوم كان لابدّ من الإسهام بشكل فعّال في رعاية الطلاب الموهوبين وتنمية هذه المواهب وتوجيهها التوجيه السليم.

ويمكن تلخيص الدور الذي يمكن لمدير المدرسة أن يؤديه في هذا المجال فيما يلي:

1. وضع خطة لرعاية الطلاب الموهوبين وتدارسها مع زملائه المعلمين في مجلس رعاية الموهوبين ووضعها موضع التنفيذ خلال العام الدراسي ومتابعتها بدقة وعناية وتتضمن حصر المواهب وما سُيقدم للموهوبين.
2. الاطلاع على كل جديد في هذا المجال لإفادة طلابه الموهوبين وتشجيعهم وحفز الهمم لديهم لاستمرار وتنمية تلك المواهب التي أوردها الخالق سبحانه وتعالى لدى بعض الطلاب.
3. توفير الجوّ التربوي الملائم لنمو الموهبة وإشعار الطلاب الموهوبين بمكانتهم وأهميتهم ، وأنهم أمل الأمة في مستقبل مشرق ، وذلك من خلال عقد لقاءات دورية منتظمة بهؤلاء الطلاب لمعرفة احتياجاتهم وأفكارهم والإسهام في حل مشكلاتهم الاجتماعية بالتعاون مع المرشد الطلابي بالمدرسة.
4. توفير الأدوات والتجهيزات وأماكن ممارسة الأنشطة لمعرفة المواهب وتنميتها وتطويرها.

5. الاطلاع على خطط مشرفي الأنشطة ومعلمي المواد ومعرفة مدى عنايتهم بهذه الفئـة ، وأن يُعطـى الطلاب الموهوبـون أهميـة خاصـة في الزيـارات الميدانيـة في الفـصول وأمـاكن ممارسـة الأنـشطة ، والاطلاع على أعمالهم وتوجيه النصح والإرشاد إليهم وتقديم الحوافز المادية والمعنوية لهم.

6. وضع خطة تتضمن تدريب المعلمـين عـلى كيفيـة التعامـل مـع الطـلاب الموهـوبين وفـتح قنـوات للاتصال مع المشرف التربوي والمسئولين في إدارة التعليم عن رعاية الموهوبين وتزويـدهم بالتقـارير اللازمة والاحتياجات لتوفير ما يمكن توفيره من إمكانات بشرية ومادية من أجل النهوض بـالطلاب الموهوبين والحفاظ على مواهبهم

7. الاتـصال بأوليـاء الأمـور وتعـريفهم بمواهـب ليتحقـق التكامـل بـين دور الأسرة ودور المدرسـة في رعايتهم.

8. توجيه المعلمين إلى استخدام أساليب تدريسيّة فعاله ومشوقة ، ووضع مَلزمة لكل موهبة تتـضمن تعريفاً بالموهبة وأساليب رعايتها والمراجع التي يمكـن للطالـب الاسـتعانة بهـا – أسـاليب البحـث العلمي السليم – إنجازات العلماء والمبدعين في مجال هـذه الموهبـة – أبـرز الطـلاب الموهـوبين – مجالات التخصص وفرص العمل – كيفية الاستفادة من مصادر التعلم والبحث.

9. توجيـه الرائـد الاجتماعـي إلى وضـع خطـة للمـسابقات العلميـة والثقافيـة والزيـارات والـرحلات والمعسكرات الفنية والعلمية وتنفيذها بكل دقة وتقويم نتائجها لمعرفة مواهب الطلاب وتنميتهـا كلٍّ في مجال موهبته.

10. تفعيل دور الإعلام التربوي بالمدرسة ، وأن يكون في كل مدرسة نشرة دوريّة تربوية تتضمن إنتاج الموهوبين وأخبارهم ومنجزاتهم على مستوى المدرسة والإدارة التعليمية.

11. إقامة المعارض العلمية والفنية والأمسيات الأدبية وغيرها من مختلف المواهب على مستوى المدرسة والإدارة التعليمية ودعوة المسئولين وأولياء الأمور للرفع من معنويات الطالب الموهوب وإبراز موهبته.

رعاية الطلاب الموهوبين على مستوى المدرسة :

1. حصر الطلاب الموهوبين في بداية كل عام دراسي مع تكليف أحد المدرسين المتميزين بالإشراف على رعايتهم.
2. عمل لوحة شرف خاصّة بالطلاب الموهوبين مع إبراز نماذج من أعمالهم.
3. إشراك الطالب الموهوب في جماعة النشاط التي تعزز موهبته وتصقلها واستغلال المناسبات في إبراز الطالب الموهوب.
4. تشجيع الطلاب الموهوبين على تنمية مواهبهم والاستمرار فيها.
5. متابعة المرشد الطلابي للطلاب الموهوبين وتسجيل ذلك في الشامل للطالب مع ملاحظة إعطاء الطالب الفرصة للتعبير عن مواهبه.
6. الإشادة بالطلاب الموهوبين في الإذاعة المدرسية والمناسبات التي تقيمها المدرسة مع تقديم الحوافز المادية والمعنوية لهو.
7. توفير التجهيزات والملاعب والمعامل وتهيئتها لممارسة الهوايات وتنمية المواهب.
8. إعطاء الطالب الموهوب فرصة أكبر في حصّة النشاط لممارسة هواياته وتوجيهه من قبل مشرف النشاط والاستفادة من مواهبه في تدريب زملائه.
9. إشعار وليّ الأمر بموهبة أبنه وحثه على الاهتمام بها وتوفير الظروف المناسبة للطالب للإبداع والابتكار.
10. إعطاء الطالب الموهوب توصية تتضمن أبرز مشاركاته وإبداعاته عند تخرجه من المرحلة

دور المعلم في رعاية الطلبة الموهوبين

يعتبر المعلم حجر الزاوية في أي بناء تعليمّي سليم وعليه الاعتماد – بعد اللـه سبحانه وتعالى – في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية. وتقع على عاتق المعلـم مـسئولية عظيمـة في تربيـة الـنشء وفي توجيههم التوجيه السليم وتنمية مواهبهم وبناء الشخصية المسلمة في مواجهة الأفكار الهدامـة والمبـادئ المشبوهة ، إلى غير ذلك من المسئوليات التي لا يمكن حصرها في هذه العجالة. ورعاية الطفـل الموهـوب تقع في قمة اهتمامات المعلّم الكفء.

وقد اقترح (تورانس) عدة اقتراحات للمعلمين يمكن اتباعها في تدريب التلاميذ الإبداعي وتنميتـه لديهم ومن هذه المقترحات ما يلي :-

1. أن يعرف المعلم مفهـوم الإبـداع وطـرق قياسـه بواسـطة اختبـارات الطلاقـة والمرونـة والأصـالة والتفاصيل ، وأن يعرف الفـرق بـين التفكـير المحـدود والتفكـير المطلـق وكيفيـة اسـتخدام هـذه الاختبارات لمعرفة الطلاب الموهوبين ومن ثم التعامل معهم من هذا المفهوم.
2. أن يقدم المعلم مكافأة للتلميـذ عنـدما يعـبّر عـن فكـرة جديـدة أو مواجهتـه لموقـف بأسـلوب إبداعي.
3. اختبار أفكار التلاميذ بطريقة منتظمة ، وألا يُجبر تلاميذه على اسـتخدام أسـلوب محـدد في حـل المشكلات التي تواجههم ، وأن يُظهر رغبته في اكتشاف الحلـول الجديـدة عنـدما يقـوم بمناقـشة استجابة التلاميذ في موقف معين.
4. ينبغي للمعلم أن يخلق مواقف تعليمية تستثير الإبداع عند التلاميـذ ، كـأن يتحـدث عـن قيمـة الأفكار الشجاعة والتي تبدو متناقضة ، وأن يقدّم للطلاب أسئلة مفتوحة.

5. تشجيع التلاميذ على تسجيل أفكارهم الخاصة في يومياتهم أو كراساتهم أو في بطاقات الأفكار.
6. تشجيع التلاميذ على الاطلاع على مبتكرات وإبداعات العلماء والأدباء والشعراء والفنانين مع الإقلال من تقدير مبتكرات التلاميذ الخاصة...
7. إعطاء التلاميذ الحرّية في التعبير عن قدراتهم ومزاولة هواياتهم وممارسة النشاطات التي يميلون إليها في حصة النشاط مع توفير الإمكانات اللازمة والخامات والمواد المطلوبة لتنمية مواهبهم.

ويمكن للمعلم المساهمة في كثير من الأنشطة التي تصقل المواهب وتنميتها من خلال إشرافه على بعض الجماعات بالمدرسة ، والتي تعتبر مجالاً خصباً للإبداع والابتكار للطالب والمعلم على حَد سواء ... أما في الصّف فينبغي على المعلم استخدام أساليب تدريسية فعاله تركز على الحوار وإشراك جميع الطلاب في فعاليات الدرس مع التركيز على ذوي القدرات العقلية المتميزة واستثارة دافعيّتهم للإبداع باستخدام أسئلة تقدم لهم مثل :-

- ماذا يمكن أن يحدث إذا ....... ؟
- ما الذي يمكن أن تعمله في موقف معين ؟
- كيف تعدّل وتطور فكرة ما ؟

والمعلم الناجح هو الذي يشجع طلابه على التعلم الذاتي وكيفية استخدام المصادر المختلفة للمعرفة والتعلم ، ولا يسخر من أفكار طلابه أو إنتاجهم مهما كان متواضعاً. وسيواجه المعلم فئات من الطلاب لديهم أفكار إبداعية لكن يمنعهم الخوف أو الخجل من طرحها وهنا لابد من إزاحة الستار عن هذه الأفكار وتشجيع الطلاب على طرحها ومناقشتها.

وينبغي أن يكون للبيئة المحيطة بالمدرسة نصيب وافر من اهتمامات المعلم ويركز على كيفية خدمتها وحل مشكلاتها بطرق علمية منظمة مثل التخلص من النفايات – تحسين البيئة المحلية مثل التشجير والتخطيط السليم والخدمات العامة – ترشيد استهلاك المياه والكهرباء وغيرها ، وإبراز إسهامات الطلاب الموهوبين في علاج هذه المشكلات.

دور المجتمع في رعاية الأطفال الموهوبين

: The society role in patronage of gifted children

المجتمع هو البيئة الأكبر التي يقضى فيها الفرد حياته مع أشخاص آخرين يتفاعل معهم ويتأثر بهم ويؤثر فيهم فهو يكتسب منهم المعايير والاتجاهات وتنشأ لديه العواطف والاهتمامات وهو غالباً ما يعتمد على وجود أشخاص حينما يريد التعبير عن حياته الوجدانية وفي ذات الوقت وهو موضع اهتمام أشخاص آخرين كالأم والأب والأخوة، ومن خلال هذا التفاعل بين الطفل والمجتمع الذي يحيط به تنشأ ارتباطات عديدة ومتنوعة بينه وبين أعضاء هذا المجتمع تختلف في قوتها وأهميتها وعددها ونوعها؛ فقد يكون هذا الارتباط علاقة انفعالية أو اجتماعية أو ثقافية؛ فحياة الفرد مكونة من مجالات نشاط عديدة في منزله وفي حياته العائلية أيضاً، وحياة العمل، والهوايات، وأوقات الفراغ. كل هذه المجالات تشمل تبادل النشاط مع آخرين يكونون عدداً من الجماعات المتداخلة مثل جماعة الأسرة، وجماعة العمل وجماعة اللعب وأوقات الفراغ ويصبح الفرد محوراً لشبكة من العلاقات التي تنسج حياته في المجتمع إلا أن الأفراد يختلفون في قدراتهم على تكوين تلك العلاقات من حيث قوة ارتباطها، ومداها، وعددها ونوعها.

ويرى (كولر Collar) إن الابتكار مثل الصوت لا يوجد من فراغ فإذا ركزنا على الفرد الموهوب والمبتكر دون تقدير لبيئته وإطاره الثقافي فإننا نضمن بذلك طريقاً مؤكداً للوصول إلى نظرية ناقصة غير صحيحة عن الموهبة والابتكار لذلك فإن المجتمع

وما عليه مـن المؤسـسات والـشركات، والمتـاحف، ودور الـسينما، والمـسرح، والحـدائق، ونـوادي العلـوم، والجمعيات، ووسائل الإعلام المختلفة كلها تشترك في منظومة واحدة مرتبة ومنـسقة مـن أجـل اكتـشاف قدرات مواطنيه وإمكاناتهم الخاصة ومواهبهم والعمل على رعايتها وتنميتها وتطويرها.

كذلك للمجتمع دور كبير في رعاية الأطفال الموهوبين حيث إنه ينضم إلى المنزل للوقـوف عـلى التعرف على الأطفال الموهـوبين وإعـدادهم وإمـدادهم بـالخبرات والتجـارب وأوجـه النـشاط المختلفـة، ويقوم المجتمع بإعداد برامج خاصة للموهوبين تساعد على نمو ميولهم ومهاراتهم الاجتماعية الأمر الذي يتيح الفرصة لتقدير مواهب هؤلاء الأطفال والعمل على الارتقاء بها وتطويرها.

كـما أن المجتمـع يقـوم بتـوفير الكتـب والـدوريات والمجـلات التـي تثـير ثقافـة الأسرة في كـل المجالات عامة وفيما يتصل باهتمامات الأطفال على وجه الخصوص، وتعتبر هذه الوسائل لها دور كبير في حفز النشاط العقلي، ونمو قدرات الطفل العقلية العامة والابتكارية ويتم توفير هذه الوسائل مـن خـلال السلطات الثقافية والإعلامية الموجودة في المجتمع.

# الفصل الخامس

## اختبارات ومقاييس الكشف عن الموهوبين

تتنوع برامج تعليم التفكير ومهاراته بحسب الاتجاهات النظرية والتجريبية التي تناولت موضوع التفكير. ومهاراته نورد ما يلي:

### برامج العمليات المعرفية :-Cognitive Operations

تركز هذه البرامج على العمليات أو المهارات المعرفية للتفكير مثل المقارنة والتصنيف والاستنتاج، نظراً لكونها أساسية في اكتساب المعرفة ومعالجة المعلومات. وتهدف هذه البرامج إلى تطوير العمليات المعرفية وتدعيمها كطريقة يمكن من خلالها تطوير القدرة على التفكير. ومن بين البرامج المعروفة التي تمثل اتجاه العمليات المعرفية برنامج " البناء العقلي لجيلفورد " الذي طورته الباحثة ميكر ( Meeker، 1969 ) وبرنامج " فيورستين التعليمي الاغنائي " ( Feuerstein، 1980 ).

### برامج العمليات فوق المعرفية Metacognitive Operations:-

تركز هذه البرامج على التفكير كموضوع قائم بذاته، وعلى تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها، ومن أهمها التخطيط والمراقبة والتقييم. وتهدف إلى تشجيع الطلبة على التفكير حول تفكيرهم – Thinking about Thinking ، والتعلم من الآخرين، وزيادة الوعي بعمليات التفكير الذاتية، ومن أبرز البرامج الممثلة لهذا الاتجاه برنامج " الفلسفة للأطفال " وبرنامج " المهارات فوق المعرفية ".

### برامج المعالجة اللغوية والرمزية

-:Languaga and Symbolic Manipulation

تركز هذه البرامج على الأنظمة اللغوية والرمزية كوسائل للتفكير والتعبير عن نتاجات التفكير معا. وتهدف إلى تنمية مهارات التفكير في الكتابة، والتحليل والحجج

المنطقية، وبرامج الحاسوب وتعني بصورة خاصة بنتاجات التفكير المعقدة كالكتابة الأدبية.

برامج التعلم بالاكتشاف Heuristic – Oriented Learning:-

تؤكد هذه البرامج على أهمية تعليم أساليب واستراتيجيات محددة للتعامل مع المشكلات، وتهدف إلى تزويد الطلبة بعدة استراتيجيات لحل المشكلات في المجالات المعرفية المختلفة، والتي يمكن تطبيقها بعد توعية الطلبة بالشروط الخاصة الملائمة لكل مجال.

وتضم هذه الاستراتيجيات: التخطيط، إعادة بناء المشكلة، تمثيل المشكلة بالرموز أو الصور أو الرسم البياني. والبرهان على صحة الحل. ومن البرامج الممثلة لهذا الاتجاه برنامج " كورت لديبونو " وبرنامج Covington et al،1974 ) لطلبة المرحلة الابتدائية في مستوى الصفين الخامس والسادس.

برامج تعليم التفكير المنهجي Formal Thinking:-

تتبنى هذه البرامج منحى بياجيه في التطور المعرفي. وتهدف إلى تزويد الطلبة بالخبرات والتدريبات التي تنقلهم من مرحلة العمليات المادية إلى مرحلة العمليات المجردة التي يبدأ فيها تطور التفكير المنطقي والعلمي وتركز على الاستكشاف ومهارات التفكير والاستدلال والتعرف على العلاقات ضمن محتوى المواد الدراسية التقليدية. وقد طورت برامج تمثل هذا الاتجاه لطلبة السنة الأولى في جامعة نبراسكا وبعض كليات المجتمع في ولاية الينيو بالولايات المتحدة.

ومن بين أشهر برامج تعليم التفكير ومهاراته نذكر ما يأتي:

الجدول رقم 1 - 1

قائمة بأشهر البرامج التربوية التي طورت بهدف تعليم التفكير ومهاراته

| |
|---|
| الحل الإبداعي للمشكلات لأوسبورن Osborn's Creative Problem Solving |
| مهارات التفكير لتابا Tabas Thinking Skills |
| البناء العقلي لجيلفورد Guilford's Structure of Intellect ( SOLI) |
| برنامج كورت لديبونو de Bonos Congnitive Research Trust ( CoRT) |
| برنامج التفاعل المعرفي الانفعالي لوليام Williams Cognitive-Affective Interactive Program |
| برنامج الفلسفة للأطفال للبمان Lipmans Philosophy for Children |
| برنامج فيورستين التعليمي الاغنائي Feuersteins Instructional Enrichment Program |

ولإعطاء صورة موجزة عن طبيعة برامج تعليم التفكير، نقدم نموذجاً لأحد أشهر البرامج المطبقة في كثير من دول العالم وهو " برنامج ديبونو لتعليم التفكير ".

برنامج ديبونو لتعليم التفكير de Bono Thinking Program ( CoRT) :-

ربما كان ديبونو من أبرز علماء التفكير الذين يدافعون بقوة عن منهجية تدريس مهارات التفكير أو أدواته بطريقة مباشرة، مستنداً بذلك إلى نتائج الدراسات والتطبيقات التي أجريت على برنامجه في كثير من دول العالم في مجالات التربية والإدارة والصناعة.

أولاً: خصائص البرنامج:-

يتميز برنامج ديبونو المعروف بـ CoRT المشتقة من اسم مؤسسته المعنية بنشر وتطوير البرنامج Cognitive Research Trust بما يلي:

يمكن تطبيق البرنامج بصورة مستقلة عن محتوى المواد الدراسية، وهذا هو الاتجاه الذي يتخذه ديبونو. كما يمكن الاستفادة منه في إطار المواد الدراسية عن طريق اختبار مواقف ومشكلات دراسية من محتوى المنهاج.

يصلح البرنامج للاستخدام في مستويات الدراسة المختلفة بدءاً من المرحلة الابتدائية أو الأساسية مروراً بالمرحلة الثانوية وانتهاء بالمرحلة الجامعية.

البرنامج مصمم على شكل دروس أو وحدات مستقلة تخدم كل منها أهدافا محددة، مما يسهل على المعلمين فهمها وتقديمها للطلبة بصورة متدرجة.

البرنامج متكامل من حيث وضوح أهدافه وأساليب تعليمه والمواد التعليمية اللازمة والدروس النموذجية التي يشتمل عليها.

يتضمن البرنامج كثيراً من الأمثلة المشتقة من الحياة العملية والتي تحقق شرط الإثارة والاهتمام لدى الطلبة.

يتوافر البرنامج في الأسواق، مما يسهل عملية الحصول عليه للراغبين في استخدامه.

بساطة تصميم البرنامج وسهولة تنفيذه إذا توافرت المواد الأصلية وتمت ترجمتها إلى اللغة العربية.

لا يحتاج كل درس من دروس البرنامج الستين أكثر من 45 دقيقة، مما يجعل أمر تطبيقه في الحصص الصفية سهلاً، لأن طول فترة الحصة عادة في معظم المدارس هو 45 دقيقة.

يتوافر عدد كاف من أدوات التقييم اللازمة لفحص مستوى التغير في تفكير الطلبة بعد تطبيق البرنامج.

يمكن استخدام البرنامج بغض النظر عن مستويات الطلبة أو تصنيفاتهم حسب قدراتهم العقلية.

ثانياً: وصف البرنامج ومكوناته:-

يتكون برنامج " كورت " CoRT من ست وحدات تعليمية تعطي جوانب عديدة للتفكير، وتتألف كل وحدة من عشرة دروس صممت بحيث يغطي كل منها خلال حصة صفية تمتد إلى 35قريباً. وقد طبق البرنامج على طلبة تتراوح أعمارهم من 8 سنوات إلى 22 سنة. وقد توزعت دروس البرنامج على الوحدات الستة الآتية:

الوحدة الأولى: توسيع الإدراك:-

وتعنى بتدريب الطلبة على التفكير في جميع جوانب الموقف بكل الطرق الممكنة، وبأخذ النتائج المترتبة على كل اختبار بالنظر إلى الأهداف المتحققة. ويقترح ديبونو أن تدرس هذه الوحدة في بداية البرنامج، بينما يمكن تدريس الوحدات الأخرى بأي ترتيب.

الوحدة الثانية: التنظيم:-

تعنى بتوجيه انتباه الطلبة بفاعلية وبصورة منتظمة، مع التركيز على الموقف.

الوحدة الثالثة: التفاعل:-

تعنى بالمسائل المتعلقة بكفاية الأدلة والحجج المنطقية.

الوحدة الرابعة: الإبداع:-

تعرض عددا من استراتيجيات توليد الأفكار ومراجعتها وتقييمها.

الوحدة الخامسة: المعلومات والمشاعر:-

تعنى بالعوامل الانفعالية المؤثرة على التفكير.

الوحدة السادسة: العمل:-

تعنى بتقديم إطار عام لمعالجة المشكلات، سواء بربط الاستراتيجيات التي عرضت في الدروس السابقة أو بأخذها على انفراد.

ولإعطاء صورة أوضح لمكونات الوحدات، نعرض فيما يلي للدروس المتضمنة في الوحدة الأولى:

الدرس الأول: الإيجابيات، السلبيات، عناصر الاهتمام (PMI):-

(PIus Minus & Interest،،)

يتضمن إبراز الجوانب الإيجابية والسلبية والمثيرة للاهتمام في كل موقف أو فكرة.

الدرس الثاني: أعتبر كل العناصر (CAF):-

( Consider ALL Factors )

يتضمن اكتشاف كل العناصر المرتبطة بالموقف قبل التوصل إلى استنتاج أو فكرة حوله.

الدرس الثالث: القواعد Rules

يوفر فرصا لاستخدام مهارتي الدرسين الأول والثاني (PMI و CAF ).

الدرس الرابع: المترتبات والعواقب (C&S) :-

( Consequences & Sequel )

يعنى بدراسة المترتبات على اتخاذ قرار على المدى القصير والمتوسط والبعيد.

الدرس الخامس: الأهداف والغايات (AGO)

(Aims Goals & Objectives،،)

يؤكد على أهمية الأهداف عن طريق دراسة الأسباب والمبررات.

الدرس السادس: التخطيط (Planning):-

يهيئ فرصا لاستخدام أدوات التفكير التي عرضت، وخاصة ( AGO ) و ( C & S ).

الدرس السابع: ترتيب اولويات المهمة (FIP)

( FIsrst Important Priorties )

يعنى بتركيز الانتباه على ترتيب الأولويات بعد توليد الخيارات المحتملة.

الدرس الثامن: البدائل والاحتمالات والاختيارات ( APC ):-

(Alternatives Possibilities & Choices،،)

يشجع الطلبة على توليد احتمالات غير تلك المريحة أو السهلة، وذلك لحلحلة الجمود والردود العاطفية في التفكير.

الدرس التاسع: القرارات ( Decisions ):-

يتيح الفرصة لممارسة أدوات (APC) و (FIP) على وجه الخصوص.

الدرس العاشر: وجهة النظر الأخرى (OPV):

( Other Point of View )

يوجه اهتمام الطلبة لاعتبار وجهات انظر الآخرين، حتى يتحقق نوع من التوازن مع الدروس السابقة التي تركزت على موقف الفرد ذاته، وهنا يتم التأكد على الفروق بين وجهات النظر المختلفة.

وسوف نتناول هذا البرنامج بالتفصيل عندما نعرض للاختبارات والمقاييس التى تتعامل مع الأطفال الموهوبين

تعريف التفكير :

التفكير في أبسط تعريف له عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس

الخمسة : اللمس والبصر والسمع والشم والذوق. والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة. وقد يكون هذا المعنى ظاهراً حينا وغامضاً حيناً آخر، ويتطلب التوصل إليه تأملا إمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد.

وقد استخدم الباحثون أوصافاً عدة للتمييز بين نوع وآخر من أنواع التفكير، وربما كان تعدد أوصاف التفكير وتسمياته أحد الشواهد على مدى اهتمام الباحثين بدراسة موضوع التفكير وفك رموزه منذ بدأت المحاولات الجادة لقياس الذكاء بعد منتصف القرن التاسع عشر. ومن الأوصاف والتصنيفات التي أصبحت تحمل دلالات ذات معنى في الدوائر الأكاديمية والتربوية نورد ما يلي:

| | |
|---|---|
| التفكير الشامل / الجشطالتي Holistic Thinking | التفكير التحليلي Analytical Thinking |
| التفكير المجرد Abstract Thinking | التفكير المحسوس Concrete Thinking |
| التفكير الفعال Effective Thinking | التفكير المبدع Creative Thinking |
| التفكير الاستقرائي Inductive Thinking | التفكير الاستنباطي Deductive Thinking |
| التفكير المتقارب Convergent Thinking | التفكير المتباعد Divergent Thinking |
| التفكير الناقد Critical Thinking | التفكير المتسرع Impulsive Thinking |
| التفكير المنتج Productive Thinking | التفكير غير الفعال Ineffective Thinking |
| التفكير الجانبي Leteral Thinking | التفكير المنطقي Logical Thinking |
| التفكير التأملي Reflective Thinking | التفكير فوق المعرفي Metacognitive Thinking |
| التفكير العملي / الوظيفي Practical Thinking | التفكير العملي Scientific Thinking |
| التفكير الرياضي Mathematical Thinking | التفكير اللفظي Verbal Thinking |
| التفكير المعرفي Cognitive Thinking | التفكير الرأسي/المركز Vertical Thinking |

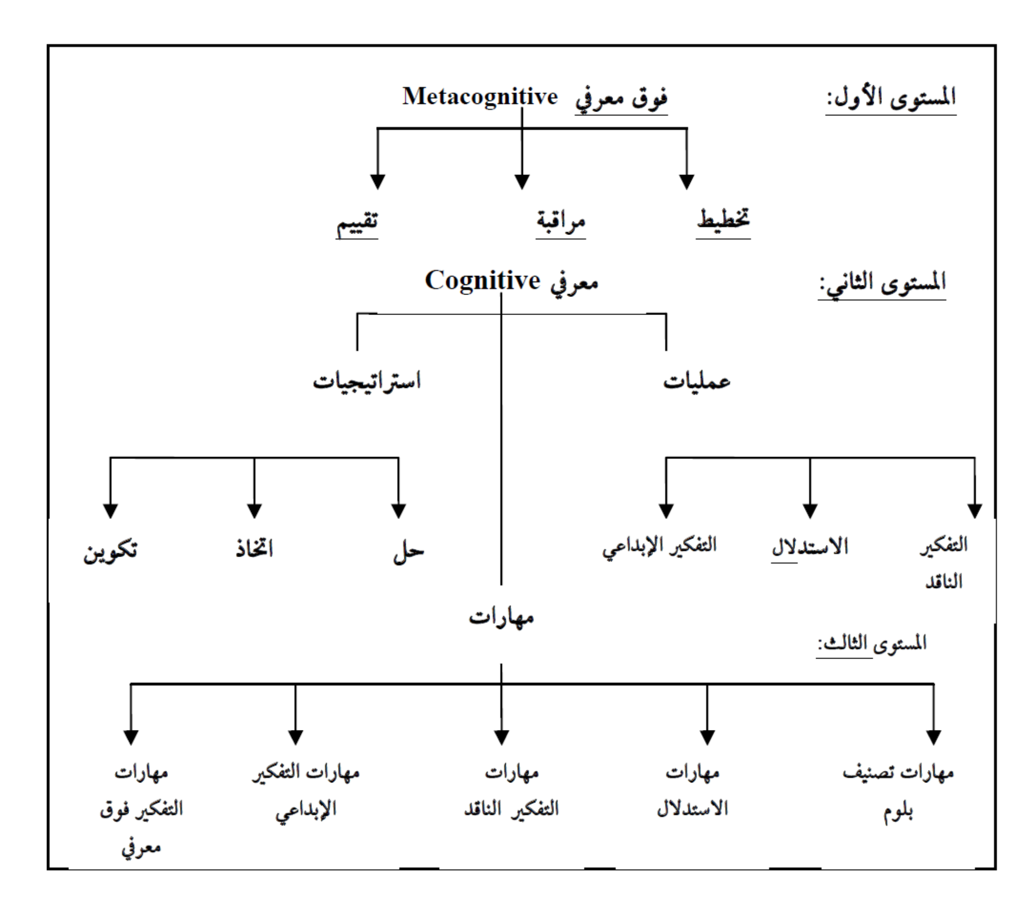
إن التفكير مفهوم معقد يتألف من ثلاثة مكونات هي:

عمليات معرفية معقدة ( مثل حل المشكلات ) وأقل تعقيداً ( كالاستيعاب والتطبيق والاستدلال )، وعمليات توجيه وتحكم فوق معرفية.

معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع.

استعدادات وعوامل شخصية ( اتجاهات، موضوعية، ميول ).

مستويات التفكير



التفكير فوق المعرفية Metacognitive Thinking:-

أولاً: طبيعته وتعريفه:-

ظهر مفهوم ط فوق المعرفي " في بداية السبعينات ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس لمعرفي، ويفتح آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار. وأجريت دراسات كثيرة لمقارنة مستويات مهارات التفكير فوق المعرفي لدى العاديين والموهوبين والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي، وأظهرت هذه الدراسات أن الأطفال والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي يتصرفون بصورة متكررة وكأنهم غير واعين لما ينبغي عمله أو إتباعه من استراتيجيات أو أساليب لحل المشكلة، كما أن إداراتهم لسلوكياتهم الذاتية في مواجهة متطلبات حل المشكلة ليست فعالة كما هو الحال لدى العاديين والموهوبين.

وإذا استعرضنا عينة من الدراسات والكتابات التي تولت الأبعاد فوق المعرفية للتفكير، لوجدنا عددا من التعريفات لـ " مهارات التفكير فوق المعرفية ". ومن أمثلة هذه التعريفات ما يلي:

عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة؛مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة؛ أحد أهم مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات .

أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقى على وعي الفرد لذاته ولغيره أثناء التفكير في حل المشكلة.

قدرة على التفكير في مجريات التفكير أو حوله .

التفكير بصوت عال أو الحديث مع الذات، بهدف متابعة ومراجعة نشاطات حل المشكلة .وبالرغم من تباين التعريفات التي وضعها عدد من علماء النفس المعرفيين لمفهوم " فوق المعرفي "، إلا أن معظم التعريفات – كما يبدو – تشترك في إبراز أهمية الدور الذي تلعبه المهارات فوق المعرفية في فعل التفكير أو حل المشكلات، وعليه، فإنه يمكن تعريف " مهارات التفكير فوق المعرفية " بطريقة تجمع أهم العناصر المشار إليها سابقاً على النحو الآتي:

" مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير ".

ومن الطريف أن نشير إلى ما أورده ستيرنبرج ( Sternberg،1985 ) في نظريته الثلاثية للذكاء. فقد ميز ستيرنبرج بين ثلاثة مكونات لمعالجة المعلومات، هي:

- المكونات الأسمى Meta-Ccomponents
- مكونات الأداء Performance Components
- مكونات اكتساب المعرفة Knowledge Acquisiton Components

وعرف ستيرنبرج المكونات الأسمى بأنها عمليات الضبط العليا التي تستخدم في التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد أو نشاطاته العقلية أثناء قيامه بمهمة معينة، وهي تقابل ما أطلق عليه فليفل ( Flavell،1979 ) وغيره من الباحثين " فوق المعرفي " ووصف ستيرنبرج المكونات الأسمى بـ " العمليات ذوات الياقات البيضاء " White Collar Process-es مقارنة مع مكونات التنفيذ التي وصفها بـ ( العمليات ذوات الياقات الزرقاء " Blue Col- Iar Processes للدلالة على مستوى النشاط العقلي أو مهارات التفكير المنوطة بكل من هذين المكونين للذكاء (Sternberg, 1988 ). واستنادا لهذا

الوصف، فإن المكونات الأسمى أو العمليات فوق المعرفية تقوم بالتنظيم والإشراف وإصدار التعليمات حول كيفية السير في حل المشكلات، بينما تقوم مكونات الأداء – وهي مهارات تفكير من مستوى أدنى – بتنفيذ العمل وتطبيق استراتيجيات الحل.

ثانياً: هل يمكن تعليمه؟

سبق أن أشرنا إلى حداثة مفهوم " مهارات التفكير فوق المعرفية "، وبالتالي لم يكن يظهر في أدب التعليم أو وثائق النظم التربوية أي نص حول اعتماد هذه الماركات كأحد أهداف التعليم أو التدريب. ولكن مع تعمق البحوث والدراسات التجريبية حول هذا المفهوم، تمكن بعض الباحثين من عزل بعض المهارات فوق المعرفية وتحديدها، وفتحوا بذلك المجال واسعا لتناول هذه المهارات كأحد مكونات برامج تعليم مهارات التفكير. وقد استندوا في ذلك إلى حقيقتين، هما:

الأهمية القصوى لمهارات التفكير فوق المعرفية في معالجة المعلومات، على اعتبار أن أي تفكير هادف يتضمن مهارات معرفية وفوق معرفية، وبالتالي لا يجوز إهمالها أو الافتراض بأن المتعلم يمكن أن يجيدها بصورة غير مباشرة عن طريق دراسة محتوى مادة التدريس.

إن ما ينطبق على مهارات التفكير المعرفية ينطبق على مهارات التفكير فوق المعرفية. ويتفق معظم الخبراء في مجال علم نفس التفكير على أن أ] جهد جاد لتعليم مهارات التفكير يظل ناقصا ما لم يتصدى لمهمة مساعدة الطلبة على تنمية مهارات التفكر حول التفكير أو مهارات التفكير فوق المعرفية، نظراً لأهميتها في الوصول إلى مستوى التفكير الحاذق ولهذا فإن أي برنامج لتعليم التفكير يجب أن لا يقتصر على تنمية الفاعلية في استخدام عدد من العمليات المعرفية الدنيا أو المتوسطة، ولابد أن يتضمن تدريبات مدروسة لرفع مستوى استقلالية تفكير المتعلم وفاعليته في ممارسة التفكير الموجه ذاتيا والمنطلق ذاتياً، وهذه هي غاية تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية.

إن مهارات التفكير فوق المعرفية تنمو ببطء بدءا من سن الخامسة، ثم تتطور بشكل ملموس في سن الحادية عشرة إلى الثالثة عشرة. وقد أمكن تحديد عدد لا بأس به من هذه المهارات وقياسه، وأظهرت الدراسات أن المفكرين والخبراء في حل المشكلات والقارئين الجيدين يتصفون بأنهم يمتلكون سيطرة وقدرة على التحكم في تفكيرهم وتوجيهه، كما أنهم يعرفون حدودهم، ويميزون بين ما يعرفونه وبين ما لا يعرفونه. إنهم يعرفون هدفهم وكيف يصلون إليه عندما يفكرون في حل المشكلة. كما أثبتت الدراسات فاعلية بعض البرامج التعليمية لمهارات التفكير فوق المعرفية في تحسن مستوى وعي الطلبة بقدراتهم وكيفية استخدامها ومتى تستخدم، وأظهرت حدوث تحسن في مستوى الاستدلال التمثيلي ومستوى الاستيعاب القرائي والشفوي ،

مهارات التفكير المعرفية:-

حددت الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم عشرين مهارة تفكير أساسية يمكن تعليمها وتعزيزها في المدرسة. وتشتمل القائمة على المهارات الآتية:

مهارات التركيز:-

تعريف المشكلات Defining Problems أو توضيح ظروف المشكلة؛

وضع الأهداف Setting Goals: تحديد التوجهات والأهداف؛

مهارات جمع المعلومات:-

الملاحظة Observing: الحصول على المعلومات عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس؛التساؤل Questioning: البحث عن معلومات جديدة عن طريق تكوين وإثارة الأسئلة؛

مهارات التذكر:-

الترميز Encoding: ترميز وتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد؛

الاستدعاء Recalling: استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد؛

يعرف الباحثان جلجار وكورترايت (Gallagher & Courtright ، 1986) الذاكرة على أنها عملية تقوم بأداء وظيفتين رئيستين هما:

اختزان المعلومات والخبرات الشعورية واللاشعورية وحفظها على شكل نظام معقد، يسمح بالبحث والتنقيب عن هذه المعلومات والخبرات من أجل إيجاد استجابات للأسئلة المطروحة.

استدعاء ما يلزم من المعلومات والحقائق ومنظومات البيانات عند الحاجة. ويتم اختزان المعلومات والخبرات في مستويين: قصير الأمد وطويل الأمد. ويتفاوت الأفراد في قدراتهم على تخزين المعلومات واستدعائها، وهناك علاقة إيجابية بين قوة الذاكرة ومستوى الذكاء كما أن هناك تفاوتا في قوة الذاكرة بين مجال وآخر لدى الفرد نفسه؛ فقد تكون لديه ذاكرة قوية في الخبرات اللغوية أو الرياضية، وذاكرة ضعيفة في الخبرات الموسيقية أو الفنية

ومن الجدير بالذكر أن بلوم قد وضع الذاكرة في المستوى الأول من تصنيفه للأهداف التربوية وعليه، فإنها تعد بمثابة حجر الزاوية بالنسبة لباقي الأهداف التربوية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

مهارات تنظيم المعلومات:-

المقارنة Comparing: ملاحظة أوجه الشبه الاختلاف بين شيئين أو أكثر؛

التصنيف Classifying: وضع الأشياء في مجموعات وفق خصائص مشتركة؛

الترتيب Ordering: وضع الأشياء أو المفردات في منظومة أو سياق وفق محك معين؛

مهارات التحليل:-

تحديد الخصائص والمكونات Indentifying Attributes and Components: التمييز بين الأشياء والتعرف على خصائصها وأجزائها؛

تحديد العلاقات والأنماط Identifying Relationship and Patterns: والتعرف على الطرائق الرابطة بين المكونات؛

المهارات الإنتاجية / التوليدية:-

الاستنتاج Inferring: التفكير فيما هو أبعد من المعلومات المتوافرة لسد الثغرات فيها؛

التنبؤ Predicting: استخدام المعرفة السابقة لإضافة معنى للمعلومات الجديدة وربطها بالأبنية المعرفية القائمة؛

الإسهاب Elaborating: تطوير الأفكار الأساسية والمعلومات المعطاة وإغناؤها بتفصيلات مهمة وإضافات قد تؤدي إلى نتاجات جديدة؛

التمثيل Resenting: إضافة معنى جديد للمعلومات بتغيير صورتها ( تمثيلها برموز أو مخططات أو رسوم بيانية )؛

مهارات التكامل والدمج:-

التلخيص Summarizing: تقصير الموضوع وتجريده من غير الأفكار الرئيسة بطريقة فعالة وعملية؛

إعادة البناء Restructuringعديل الأبنية المعرفية القائمة لإدماج معلومات جديدة؛

مهارات التقويم:-

وضع محكات Establishing Criteria: اتخاذ معايير لإصدار الأحكام والقرارات؛

الإثبات Verifying: تقديم البرهان على صحة أو دقة الادعاءات؛

التعـرف عـلى الأخطـاء Identifying Errors: الكـشف عـن المغالطـات أو الـوهن في الاسـتدلالات المنطقية، وما يتصل بالموقف أو الموضوع من معلومات، والتفريق بين الآراء والحقائق؛

مهارات التفكير فوق المعرفية:-

توصلت الدراسات التي أجريـت منـذ بدايـة الـسبعينيات حـول مفهـوم عمليـات التفكـير فـوق المعرفية إلى تجديد عدد من المهارات العليا، التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عنـدما ينـشغل الفرد في موقف حـل المـشكلة أو اتخـاذ القـرار. وقـد صـنف سـتيرنبرج (Stern-berg، 1985،1988 ) هـذه المهارات في ثلاث فئات رئيسة، هي: التخطيط والمراقبة والتقييم.

وتضم كل فئة من هذه الفئات عددا من المهارات الفرعية يمكن تلخيصها فيما يأتي:

**التخطيط Planning:-**

تحديد هدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبعتها؛

اختيار استراتيجية التنفيذ ومهارات؛

ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات؛

تحديد العقبات والأخطاء المحتملة؛

تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء؛

التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة؛

المراقبة والتحكم Monitoring & Controlling

الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام؛

الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات؛

معرفة متى يتحقق هدف فرعي؛

معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية؛

اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق؛

اكتشاف العقبات والأخطاء؛

معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء؛

**التقييم Assessment:**

تقييم مدى تحقق الهدف؛

الحكم على دقة النتائج وكفايتها؛

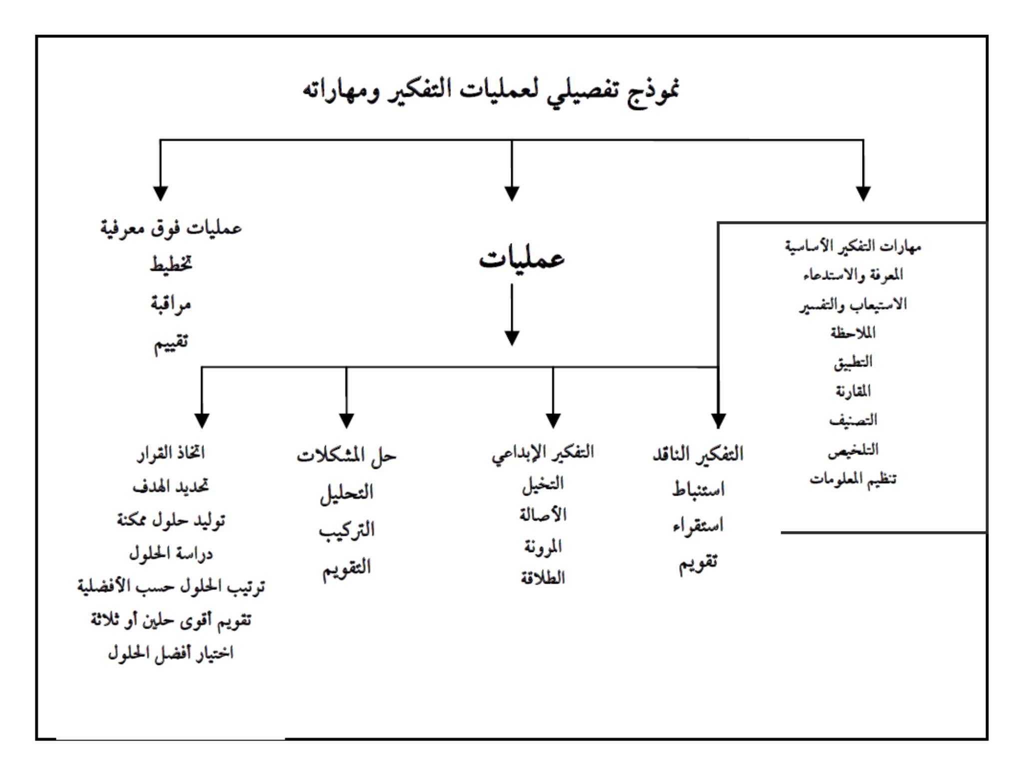
تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت؛

تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء؛

تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها؛

ولتوضيح العلاقة بين مكونات التفكير وما يتفرع عنها من مهارات، نورد نموذجاً تربويا تفصيليا – الشكل رقم 2-2 يمكن استخدامه من قبل المربين والمعلمين لأغراض تعليم التفكير وتعليم مهارات التفكير. وكما يلاحظ في الشكل، أدرجت بعض مستويات تصنيف بلوم Bloom للأهداف التربوية ضمن مهارات التفكير الأساسية، وهي: المعرفة والاستدعاء والاستيعاب والتطبيق، بينما أدرج البعض الآخر ضمن مهارات عملية حل المشكلات أو التفكير الناقد، وهي، التحليل والتركيب والتقويم.

لشكل رقم 2- 2




على أنه يجب أن لا يفهم من هذا أن مهارات واستراتيجيات التفكير هي وظائف يمكن فصلها أو عزلها عن بعضها بهذه البساطة. والحقيقة أنك عندما تمارس التفكير النقدي تحتاج إلى استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي أو حل المشكلة والعكس. وهناك من يرى أن التفكير الناقد هو الإطار الذي يضم جميع الأنماط الأخرى من التفكير، بينما يرى آخرون أن حل المشكلة أو اتخاذ القرار هو المظلة التي تندرج تحتها جميع العمليات العقلية المعقدة.

تصنيف بلوم للأهداف التربوية:-

اكتسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية شهرة عالمية في الدوائر التربوية، وقد وضع التصنيف كدليل لمساعدة المربين والمعلمين في تخطيط الأهداف والخبرات التعليمية

المدرسية وبنود الاختبارات بصورة متدرجة الصعوبة. وقد برزت أهمية تصنيف بلـوم في مجـال تخطـيط المناهج الأثرائية للطلبة الموهوبين والمتفوقين، عن طريق التركيز على المستويات الثلاث العليا من مهارات التفكير التي تضم التحليل والتركيب والتقويم، والتي نـادرا مـا تحظـى بـاهتمام كـاف في التعلـيم العـام. وهناك برامج تتخذ من تـصنيف بلـوم إطـارا مرجعيـا لتخطـيط الخـبرات التعليميـة / التعلميـة للطلبـة الموهوبين والمتفوقين.

يوجه تصنيف بلوم أنظار المـربين إلى أهميـة تقـديم الخـبرات التعليميـة في مـستويات متفاوتـة الصعوبة حتى تتلاءم مع احتياجات المتعلمين والفروق الفردية بينهم. ومع أنه يجري التركيـز عـادة عـلى المستويات الدنيا للمعرفة الأكاديمية في برامج التعلم العام، والتركيز على المـستويات العليـا مـن تـصنيف بلوم في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين، إلا أن البرنامج التربوي الشامل يجـب أن لا يقلـل مـن أهميـة من هذه المستويات. إن المعرفـة في موضـوع مـا – وهـي أدنى مـستويات التـصنيف -، تـشكل مكونـات أساسيا للتفكير في المسائل المتعلقة بهذا الموضـوع أو ذات الـصلة بـه. وكـما يبـدو في الجـدول رقـم 2-2، يتضح أن هنا تداخلا بين المستويات، وأن الإجـادة في المـستويات العليـا تـستلزم بالـضرورة سـيطرة عـلى المستويات الأدنى.

ونظـر لأهميـة تـصنيف بلـوم في تخطـيط التعلـيم وشـيوعه في بـرامج تعلـيم المعلمـين وتعلـيم المتفوقين، فإن المؤلف ينصح المعلمين والمشرفين التربويين بالرجوع إلى المخطوط الأصـلي لهـذا التـصنيف، نظراً لاشتمالها على نشاطات وأسئلة في المستويات المختلفة، مع التركيز على مستويات التفكير العليا التي تـشمل التحليـل والتركيـب والتقـويم وسـوف يفيـد منـه المعلمـون في تخطـيط نـشاطاتهم التعليميـة وامتحاناتهم المدرسية، ولا سيما لطلبة المرحلة الثانوية في المستويات المختلفة.

الجدول رقم 2 - 2

تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي

| مستوى الخبرة التعليمية / الهدف المعرفي | أمثلة للنشاطات التعليمية | أفعال سلوكية لتحديد النواتج المرغوبة |
|---|---|---|
| المعرفة<br>تذكر مادة سبق تعلمها؛<br>التبصر والحدس؛ | استدعاء الحقائق والأسماء والأمثلة والقواعد؛<br>اكتساب المبادئ والأساليب والنظريات والتضمينات؛ | يعرف، يحدد، يسمى، بعد قائمة، يعين، يزاوج؛ |
| الاستيعاب<br>فهم معنى المادة؛ | إعادة صياغة المعلومات بكلمات أو رموز؛<br>توضيح المعاني؛<br>تفسير العلاقات؛<br>استخلاص الاستنتاجات؛<br>إيضاح الأساليب؛<br>استنتاج التضمينات؛ | يميز، يترجم، يعطي أمثلة، يستنتج، يعيد صياغة، يفسر، يعيد كتابة، يلخص، يتعرف على، يحول، يشرح؛ |
| التطبيق<br>استخدام المواد المتعلمة في مواقف جديدة؛ | استعمال القوانين والقواعد والنظريات في مواقف جديدة؛<br>اختيار المواقف والأساليب؛ | يجرب، يحسب، يحضر، يستخدم، يبرهن، يشغل، يمارس، ينتج، يتنبأ؛ |
| التحليل<br>تحليل المادة إلى عناصرها مكن أجل فهم بنائها التنظيمي؛ | التعرف على الافتراضات والأنماط؛<br>استنباط الاستنتاجات والفرضيات ووجهات النظر؛<br>تحليل العلاقات والبراهين والمسائل وعلاقات السبب والأثر؛<br>التفريق بين الأفكار والأجزاء؛ | يمايز، يفرق، يحدد، يستدل، يقسم، يستخدم، يبرهن، يشغل، يمارس، ينتج، يتنبأ؛ |
| التركيب<br>تجميع الأجزاء لتكوين بناء أو | تأليف وإعطاء نواتج؛<br>اقتراح الأهداف والوسائل؛ | يبرمج، يؤلف، ينشئ، يعدل، ينظم، يخطط، |

| | | |
|---|---|---|
| نمط جديد؛ | تصميم الخطط والعمليات؛<br>تنظيم المفاهيم والنظريات والمشاريع؛<br>اشتقاق العلاقات والتعميمات؛ | يعيد تنظيم، يعيد بناء، يراجع، يصمم، يولد، يفترض؛ |
| التقويم<br>إصدار حكم على قيمة المادة بالنسبة لهدف معين؛ | الحكم على الدقة والاتساق والموثوقية في المثيرات؛<br>تقويم الأخطاء والمغالطات والتنبؤات والوسائل والنهايات؛<br>مراعاة الفاعلية والمنفعة والمعايير؛<br>التفريق بين البدائل وطرق العمل؛ | يقدر، ينقد، يبرز، يدعم، يقوم، يفاضل، يقرر، يناقش، يحرر، يكتسب، توصية، يحكم، يصحح، |

ومما يجدر ذكره أن بلوم ورفاقه ( Bloom،et al، 1956 ) قد أوردوا في كتابهم ( تصنيف الأهداف التربوية ) قائمة طويلة من المهارات والقدرات الفرعية التي تنضوي تحت مصطلح " التحليل " في التصنيف المذكور. وقد نظمت هذه القائمة في ثلاث فئات هي: تحليل العناصر، وتحليل العلاقات، وتحليل المبادئ التنظيمية أو البنائية للمادة أو النص.

وتضمنت القائمة المهارات والقدرات الآتية:

- التعرف على الافتراضات غير المصرح بها؛
- التمييز بين الحقائق والفرضيات؛
- التمييز بين المقدمات والنتيجة المترتبة عليها؛
- التعرف على الدوافع والتمييز بينها في سلوك الأفراد والجماعات؛
- التمييز بين العبارات المتضمنة لحقائق وتلك الدالة على مبادئ عامة أو أقوال مأثورة؛
- استيعاب العلاقات المتداخلة بين الأفكار الواردة في نص معين؛
- التمييز بين علاقات السبب والنتيجة وغيرها من العلاقات؛

- القدرة على تحري المغالطات المنطقية في البراهين أو الحجج أو المناقشات؛
- التمييز بين العبارات ذات الصلة بالموضوع وتلك التي لا ترتبط به؛
- القدرة على التحقق من درجة الاتساق بين الفرضيات والمعلومات المعطاة أو المسلمات؛
- التعرف على الحقائق والافتراضات الأساسية بالنسبة لحجة أو برهان أو رأي علمي؛
- التعرف على العلاقات السببية والتفصيلات المهمة وغير المهمة في سرد تاريخي؛
- التعرف على وجهة نظر الكاتب أو تحيزه في سرد تاريخي؛
- القدرة على رؤية الطرائق المستخدمة في المواد الإعلانية والدعائية وغيرها من المواد الهادفة لإقناع الجمهور مثلاً؛
- القدرة على تمييز الأسلوب أو الشكل والصياغة في إخراج الأعمال الأدبية والفنية كوسيلة لفهم معناها؛
- القدرة على تحليل العلاقات بين المواد وأساليب الإخراج وبين العناصر والبناء في عمل فني؛

وإذا نظرنا في محتويات هذه القائمة، لوجدنا أن كثيراً منها يرتبط بمهارة التعرف على العلاقات والأنماط، ومهارة التعرف على الأخطاء والمغالطات المنطقية، ومهارات الملاحظة والتفسير والمقارنة والتطبيق والنقد وغيرها بصورة أو بأخرى. وسوف تتم مناقشة موسعة لهذا المهارات التفكيرية مع الأمثلة في الجزء الثاني من الكتاب.

وتقدم الباحثة كلارك – الشكل رقم 3-2 نموذجا لتخطيط الخبرات التعليمية في المدرسة، يظهر التمايز فيه بين برامج الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين من حيث اتساع

قاعدة الخبرات في مستويات التفكير العليا في برامج الطلبة المتفوقين مقابل اتساع الخبرات في المستويات الدنيا للطلبة العاديين.

الشكل رقم 2 - 3

تمايز الخبرات التربوية بالنسبة للطلبة المتفوقين والعاديين حسب تصنيف بلوم

| | |
|---|---|
| تقويم | تقويم |
| تركيب | تركيب |
| تحليل | تحليل |
| تطبيق | تطبيق |
| استيعاب | استيعاب |
| معرفة | معرفة |

مفهوم التفكير الناقد:-

ورد الفعل " نقد " في ( لسان العرب ) بمعنى ميز الدراهم واخرج الزيف منها ( ابن منظور، صفحة 425 )، كما ورد تعبير " نقد الشعر ونقد النثر " في ( المعجم الوسيط) بمعنى أظهر ما فيهما من عيب أو حسن ( 1985، صفحة 982 ). والناقد الفني كاتب عمله تمييز العمل الفني: جيده من رديئه، وصحيحه من زيفه.

أما التفكير الناقد فهو مفهوم مركب، له ارتباطات بعدد غير محدود من السلوكيات في عدد غير محدود من المواقف والأوضاع، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرية المعرفة. ويعبر جون ديوي عن جوهر التفكير الناقد في كتابه ( كيف تفكر ) بالقول: " إنه التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر " (Dewey ، 1982). وهناك من يرى بأن التفكير الناقد يقابل التفكير المجرد عند بياجيه (Meyer،1991 )، ويتألف من ثلاثة مكنات هي:

صياغة التعميمات بحذر؛

النظر والتفكر في الاحتمالات والبدائل؛

تعليق الحكم عن الشيء أو الموقف لحين توافر معلومات وأدلة كافية؛

وفي بعض المراجع يتم التعرض للتفكير الناقد في معرض الحديث عن حل المشكلات (أو التفكير المنطقي.

وإذا رجعنا إلى الكلمة الإنجليزية Critical نجد أنها مشتقة من الأصل اللاتيني Criti-cus أو اليوناني Kritikos والذي يعني ببساطة القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام.

وقد يفسر هذا المدلول اللغوي للكلمة اليونانية النظرة التقليدية القديمة للتفكير التي أرسى قواعداها وتبناها الفلاسفة الثلاثة سقراط وافلاطون وارسطو. وتتلخص تلك النظر في أن مهارات التحليل والحكم والمجادلة كافية للوصول إلى الحقيقة، كما قد يكون مفهوم التفكير الناقد في الأدب التربوي المعاصر متأثراً بهذه النظرة التقليدية للتفكير. ويعلق ديبونو (De Bono , 1994) على ذلك بالقول: " إن مهارات التحليل والحكم والمجادلة مهمة في عملية التفكير أو التفكير الناقد، ولكنها ليست كافية في حد ذاتها لافتقارها إلى عناصر في غاية الأهمية من مثل: جوانب التفكير الإنتاجية،

والإبداعيـة، والتوليديـة، والتـصميمية ". ولـيس ممكنـا التقـدم في مجـالات العلـوم والتكنولوجيـا بمجـرد التوصل إلى الحقيقة عن طريق نقد مدى صحة الفرضية أو المعلومة القائمة، ولابد مـن اسـتكمال المهمـة بالانتقال إلى مرحلة أخرى ربما تكون أكثر أهمية، بتوليد فرضيات جديدة وأفكار إبداعية لمعالجة الموقف أو حل المشكلة.

وربما كان التفكير الناقد من أكبر أشكال التفكير المركب استحواذاً على اهتمام الباحثين والمفكرين التربويين الذين عرفوا بكتاباتهم في مجال التفكير، كما أن تعبير " التفكير الناقد " من أكثر التعبيرات التـي يساء استعمالها من قبل الكثيرين في وصف عمليات التفكير ومهاراته. وفي عالم الواقـع، يـستخدم التعبـير للدلالة على معـان جديـدة، مـن أهمهـا: الكـشف عـن العيـوب والأخطـاء، الـشك في كـل شيء، التفكـير التحليلي، التفكير التأملي، حل المشكلة، كل مهارات التفكير العليا في تصنيف بلـوم، كـل مهـارات التفكـير المهمة، التفكير الواضح، التفكير اليقظ، التفكير المـستقل، والتعـرف عـلى أوجـه التحيـز والتنـاقض وعـدم الاتساق

وهناك عدد كبير مـن التعريفـات التـي وردت في الأدب التربـوي، نقـدم في مـا يـلي نمـاذج منهـا بالإضافة لما ذكر سابقاً:

التفكير الناقد هو فحص وتقييم الحلول المعروضة التفكير الناقد هو حـل المـشكلات أو التحقـق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير متفق عليها مسبقا

التفكير الناقد هو تفكير تأملي ومعقول، مركز على اتخذا قرار بشأن ما نصدقه ونـؤمن بـه أو مـا نفعله، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب

التفكير الناقد هو التفكير الذي يتطلب استخدام المـستويات المعرفيـة العليـا الـثلاث في تـصنيف بلوم، وهي التحليل والتركيب والتقويم

التفكير الناقد هو تفكير يتصف بالحساسية للموقف، وباشتماله على ضوابط تصحيحية ذاتية، وباعتماده على محكات في الوصول إلى الأحكام

ورغم الاختلافات الظاهرة في معالجات الكثيرين من الكتاب لمفهوم التفكير الناقد، إلا أن هناك عدداً من القواسم المشتركة بينها، يمكن تلخيصها في ما يلي:

التفكير الناقد ليس مرادفاً لاتخاذ القرار أو حل المشكلة، وليس مجرد تذكر أو استدعاء بعض المعلومات، كما أنه ليس مرهوناً بإتباع استراتيجية منظمة لمعالجة الموقف.

وفي هذا الصدد يفرق الباحث إنس ( Ennis،1962 ) بين التفكير الناقد وحل المشكلة بالتركيز على نقطتي البداية والنهاية في كل منهما، فالتفكير الناقد يبدأ بوجود ادعاء أو استنتاج أو معلومة، والسؤال المركزي هو: " ما قيمة أو مدى صحة الشيء؟ "، بينما حل المشكلة يبدأ مشكلة ما، والسؤال المركزي هو: " كيف يمكن حلها؟ ". يضاف إلى ذلك أن التفكير الناقد ليس استراتيجية كما هو الأمر بالنسبة لحل المشكلة او اتخاذ القرار، لأنه لا يتكون من سلسلة من العمليات والأساليب التي يمكن استخدامها في معالجة موقف ما بصورة متتابعة، ولكنه عبارة عن مجموعة من العمليات أو المهارات الخاصة التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بأي ترتيب معين. وقد حدد باير ( Beyer،1985 ) عشر مهارات للتفكير الناقد نوردها في ما يلي:

- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها أو التحقق من صحتها وبين الادعاءات أو المزاعم الذاتية أو القيمية؛
- التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب ذات العلاقة بالموضوع وتلك التي تقحم على الموضوع ولا ترتبط به؛
- تحديد مصداقية مصدر المعلومات؛
- التعرف على الادعاءات أو البراهين والحجج الغامضة؛

- التعرف على الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في النص؛
- تحري التحيز أو التحامل؛
- التعرف على المغالطات المنطقية؛
- التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات أو الوقائع؛
- تحديد درجة قوة البرهان أو الإدعاء؛

وقد يمارس الفرد التفكير الناقد بأن يتحرى مواقع التحيز أو التناقض في نص معين دون غيرهما من مهارات التفكير الناقد الأخرى. وتضم كل مهارة من مهارات التفكير الناقد التي أوردها باير بعداً تحليلياً وبعداً تقييمياً.

التفكير الناقد يستلزم إصدار حكم من جانب الفرد الذي يمارسه.

التفكير الناقد يحتاج إلى مهارة في استخدام قواعد المنطق والاستدلال المنظمة للأمور.

التفكير الناقد ينطوي على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن تعلمها والتدرب عليها وإجادتها.

خصائص المفكر الناقد:-

ماذا نعني عندما نقول بأن فلاناً يفكر تفكيراً ناقداً؟ للإجابة عن هذا السؤال ولإعطاء فكرة مبسطة، نورد تاليا قائمة من الخصائص والسوكات البارزة التي أورها باحثون متخصصون في وصف الشخص الذي يفكر تفكيراً ناقداً

منفتح على الأفكار الجديدة؛

لا يجادل في أمر عندما لا يعرف شيئاً عنه؛

يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما؛

يعرف الفرق بين نتيجة " ربما تكون صحيحة " و نتيجة " لابد أن تكون صحيحة "؛

يعرف بأن لدى الناس أفكاراً مختلفة حول معاني المفردات؛

يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله للأمور؛

يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له؛

يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي؛

يحاول بناء مفرداته اللغوية بحيث قادراً على فهم ما يقوله الآخرون وعلى نقل أفكاره بوضوح؛

يتخذ موقفاً أو يتخلى عن موقف عند توافر أدلة وأسباب كافية لذلك؛

يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية؛

يبحث عن الأسباب والبدائل؛

يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة؛

يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشير إليها؛

يبقى على صلة بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع؛×

يعرف المشكلة بوضوح؛

وتورد هارندك المثال الآتي لإيضاح صفات المفكر الناقد:

سأل أحدهم زميله: هل تعتقد أنه من الممكن صناعة طائرة تتسع لعشرة آلاف راكب؟

أجابه زميله: ما هذا السؤال السخيف؟ كيف يمكن لطائرة ثقيلة كهذه أن ترتفع عن الأرض؟

إن إجابة كهذه تشير إلى أن صاحبها لا يتصف بصفات من يفكر تفكيراً ناقداً، لأنه غير منفتح على الأفكار الجديدة، ولأنه غير خبير بهندسة الطيران حتى يدعم رأيه، وهو لا يعرف أنه بحاجة إلى معلومات أكثر حول الموضوع.

وتعتقد هارندك ( Harnadek،1976، 1979 ) أن كل طالب يستطيع أن يتعلم كيف يفكر تفكيراً ناقداً إذا أتيحت له فرص التدرب والممارسة الفعلية في الصفوف الدراسية، وأن مجرد الانتقال من حالة الموافقة أو الرفض المباشر والسريع لفكرة ما يعد خطوة إيجابية في اتجاه تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة. وعليه، فإن واجب المعلم أن يوفر لطلبته مناخا تعليمياً مشجعاً لا يشعرون فيه بالإحراج أو التهديد. وهنا لابد من إبراز الدور الذي تلعبه العوامل الشخصية في التفكير الناقد، لأن لا مصطلح قد يعرف بصيغة الموضوعية الصارمة. ومن الأمثلة على ذلك القول بأن التفكير الناقد بشكله الصحيح هو تفكير موضوعي متحرر من أثر القيم الشخصية. بينما يشير بعض الباحثين في تفريقهم بين التفكير الناقد والحل الموضوعي العلمي للمشكلة إلى أن التفكير الناقد يتضمن عناصر من القيم والعواطف والأحكام الشخصية. وحقيقة الأمر أنه يصعب الفصل بين العوامل الموضوعية والشخصية في أي عمل يستهدف المعرفة، وأن القوة الدافعة التي تثير التفكير الناقد وتبقى عليه غالباً متجذرة في القيم والاستعدادات والمكونات الشخصية للفرد من ميول واتجاهات ودافعية. ويعبر ماير ( Meyer،1991 ) عن هذا الاتجاه بتأكيده على أن التفكير الناقد ينطوي على بعدين مهمين هما:

بعد معرفي يستدعي وجود منظور أو إطار لتحليل القضايا والمواد المرتبطة بميدان من ميادين المعرفة.

بعد انفعالي يضم العناصر الآتية:

الاتجاهات العامة المرتبطة بإثارة الأسئلة؛

التعليق المؤقت لإصدار الأحكام الشخصية؛

الاستمتاع بمعالجة المسائل الغامضة والمتشابكة؛

مهارات التفكير الناقد:-

بالنظر إلى تعدد الاتجاهات النظرية في دراسة التفكير الناقد وتعريفه، فإن الباحث قد يجد قوائم عديدة لمهارات التفكير الناقد في المراجع المختصة، نورد في ما يلي قائمة تضم معظم هذه المهارات:

التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها والإدعاءات أو المزاعم القيمية؛

التمييز بين المعلومات والإدعاءات والأسباب المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة به؛

تحديد مستوى دقة الرواية أو العبارة؛

تحديد مصداقية مصدر المعلومات؛

التعرف على الإدعاءات والحجج أو المعطيات الغامضة؛

التعرف على الافتراضات غير المصرح بها؛

تحري التحيز؛

التعرف على المغالطات المنطقية؛

التعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير أو الاستنتاج؛

تحديد قوة البرهان أو الإدعاء؛

اتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي؛

التنبؤ بمرتبات القرار أو الحل؛

ويلخص إنس (Ennis, 1985) هذه القائمة من المهارات في ثلاث مجموعات رئيسة، هي:

تعريف المشكلة وتوضيحها بدقة.

استدلال المعلومات.

حل المشكلة واستخلاص استنتاجات معقولة.

كما يصنف الباحثان أودل ودانيالز (Udall & Danies, 1991) مهارات التفكير الناقد في ثلاث فئات على النحو الآتي:

مهارات التفكير الاستقرائي Inductive Thinking Skills .

التفكير الاستقرائي هو عملية استدلال عقلي، تستهدف التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوافرة أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة. فلو شاهدت وأنت في طريقك إلى العمل سيارتي أجرة صغيرتين تقطعان إشارة ضوئية حمراء، ثم وصفت الحادثة لصديق لك وأنهيت كلامك بالقول: " جميع سائقي سيارات الأجرة الصغيرة مستهترون لا يراعون الإشارات الضوئية "، فإنك تكون قد تجاوزت حدود المعلومة التي انطبقت في حقيقة الأمر على سائقين فقط، وعممتها على فئة ساقي سيارات الأجرة الصغيرة دون استثناء.

من الواضح هنا أن الاستنتاج الذي توصلت إليه هو استنتاج استقرائي لا يمكن ضمان صحته بالاعتماد على الدليل المتوافر بين يديك، وأقصى ما يمكن أن يبلغه استنتاج كهذا هو الاحتمالية في أن يكون صحيحاً. ومثل ذلك القول بأن " التدخين سبب رئيس للإصابة بالسرطان "، إن هذا الاستنتاج قد تم التوصل إليه ربما بعد ملاحظة ملايين الحالات، ومع ذلك فإن الاحتمال قائم دائماً بأن لا يكون التدخين سبباً رئيساً للإصابة بالسرطان.

وهكذا يتضح أن التفكير الاستقرائي يذهب دائماً إلى ما هو أبعد من حدود المعلومات المعطاة أو الدليل المائل أمام المستقرئ، وجل ما يطمح إليه هو اتخاذ الدليل أو المعلومات المتوافرة سنداً مرجحاً للاستنتاجات. بمعنى أنه إذا كانت المعلومات أو الفروض الموضوعة صحيحة، تكون الاستنتاجات صحيحة على وجه الاحتمال. ومن غير الممكن إثبات النتيجة في الاستدلال الاستقرائي بصورة وافية عن طريق الملاحظة أو جمع المعلومات. خذ مثلاً شركات التأمين التي تقرر فرض أقساط أعلى على السائقين الشباب استناداً إلى نتائج دراسات تحليلية ومعلومات مسحية شملت ألاف الحوادث. إن الاستنتاج الذي توصلت إليه شركات التأمين بأن السائقين الشباب أكثر عرضة للحوادث من غيرهم هو استنتاج استقرائي يرتب التزامات مالية على السائقين في المستقبل استناداً إلى معلومات عن السائقين في الماضي. وإذا أردنا أن نتحدى هذا الاستنتاج فأمامنا طريقان:

أن نتحدى الدليل الذي استند إليه الاستنتاج مع أن الأمل ضعيف جداً في هذه الحالة، لأن المعلومات التي جمعتها شركات التأمين هي معلومات رسمية وافية.

أن نتحدى الاستنتاج نفسه على أرضية الافتراض بأن معدل الحوادث في الماضي سوف لن يستمر بالضرورة على حاله في المستقبل. وفي هذا الصدد أشار العلماء والفلاسفة إلى مشكلة الاستقراء التي تتلخص في حقيقة أن الباب يظل مفتوحا للاعتراض على استنتاجاته مهما كان الدليل مدروساً وقوياً.

ولكن ينبغي أن لا يفهم من ذلك أن علينا تجنب التفكير الاستقرائي، نظراً لأنه يلعب دوراً مهماً في حياتنا. فنحن إذا لم نكن قادرين على التعميم وتجاوز حدود المعلومات المتوافرة لدينا، فلن نتمكن من فهم نواميس الطبيعة أو اكتشافها. إن التفكير الاستقرائي بطبيعته موجه لاستكشاف القواعد والقوانين، كما أنه وسيلة مهمة لحل المشكلات الجديدة، أو إيجاد حلول جديدة لمشكلات قديمة، أو تطوير فروض جديدة. وعوضاً عن تجنب الاستقراء، علينا أن نتعامل مع مشكلة الاستقراء المشار إليها بجعل

استنتاجاتنا موثوقة إلى أقصى درجة ممكنة، وذلك بالحذر في إطلاق التعميمات أو تحميل المعلومات المتوافرة أكثر مما تحتمل خوفا من الوقوع في الخطأ.

ولإلقاء مزيد من الضوء حول طبيعة عملية التفكير الاستقرائي، نعرض في ما يلي لأهم مكوناتها من مهارات التفكير:

تحديد العلاقة السببية أو ربط السبب بالمسبب

تحليل المشكلات المفتوحة Open-Ended

الاستدلال التمثيلي Analogical Reasoning

التوصل إلى الاستنتاجات

تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع. ويتطلب ذلك البحث بين السطور، والرجوع إلى الإطار المعرفي الشخصي في ما يتعلق بمعاني المفردات، وتفسير العبارات والأسباب، والأدلة المؤيدة منها والمخالفة، والخصائص والعلاقات والأمثلة؛

التعرف على العلاقات. ويقصد بالتعرف على العلاقات إدراك عناصر المشكلة أو الموقف وفهمها بصورة تؤدي إلى إعادة تركيبها أو صياغتها وحلها. وقد تأخذ هذه العملية عدة أشكال من بينها:

التعرف على العلاقات عن طريق الاستدلال اللفظي:-

أسماء تعرف الفرنسية والألمانية، سعاد تعرف السويدية والروسية، لانا تعرف الأسبانية والفرنسية، ودانيا تعرف الألمانية والسويدية. فإذا كانت الفرنسية أسهل من الألمانية، والروسية أصعب من السويدية، والألمانية أسهل من السويدية، والأسبانية أسهل من الفرنسية، فأي البنات تعرف اللغات الأصعب.

التعرف على العلاقات عن طريق الاستدلال الرياضي أو العددي

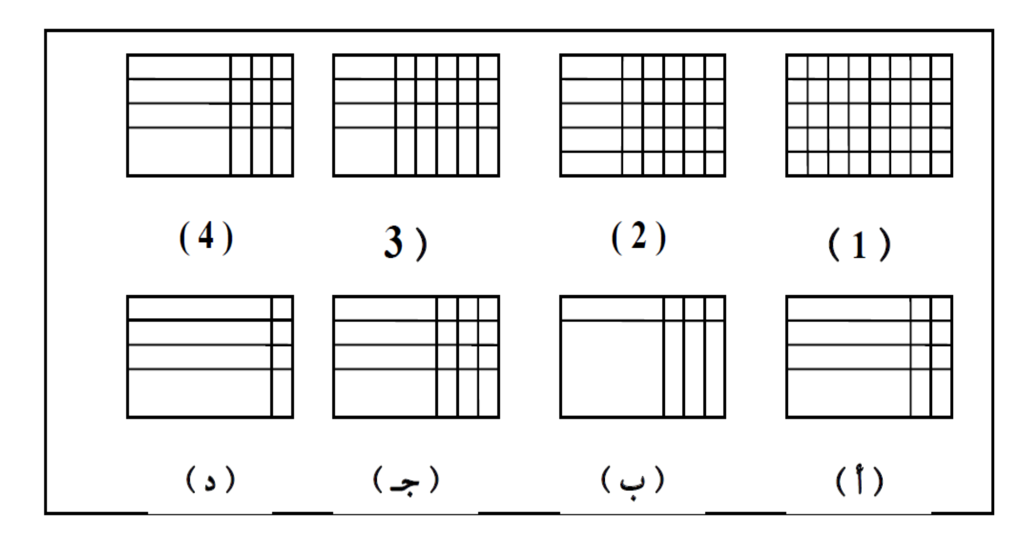
اكتب العددين اللذين يجب أن يتبعا في سلسلة الأعداد الآتية:

3 ،9، 5 ، 15 ، 11 ، 33 ، 29

ج- التعرف على العلاقات عن طريق الاستدلال المكاني

في ما يلي أربعة أشكال تتغير بصورة منتظمة وفق قاعدة معينة. حاول اكتشاف هذه القاعدة واختر من بين البدائل الخمس أدناه ( أ ، ب ، ج ، د ، هـ ) الشكل الذي ينسجم مع القاعدة ويكمل السلسلة:

الشكل رقم 3 - 1

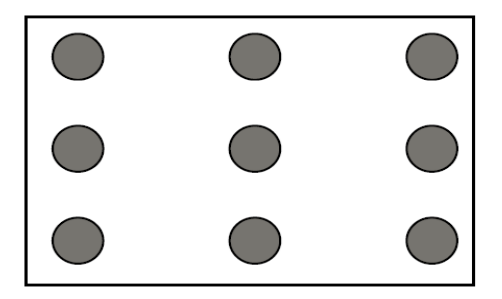



**د - حل مشكلات تنطوي على استبصار أو حدة ذهن**

تعد مشكلة النقط التسعة –Nine-Dot Problem الشكل رقم -2-3-أ – من الأمثلة الشهيرة على مشكلات الاستبصار Insightful Problems، وهي المشكلات التي يتطلب حلها إدراك العلاقات الرئيسة في الموقف. وكثيراً ما يتبادر حلها للذهن فجأة ودون الاعتماد على الخبرة السابقة، بل إن عدداً من الباحثين يورد مشكلة النقط التسعة لإظهار الآثار السلبية للخبرة السابقة والأبنية المعرفية التقليدية على قدرة الفرد على حل مشكلات الاستبصار

الشكل رقم 3-2-أ

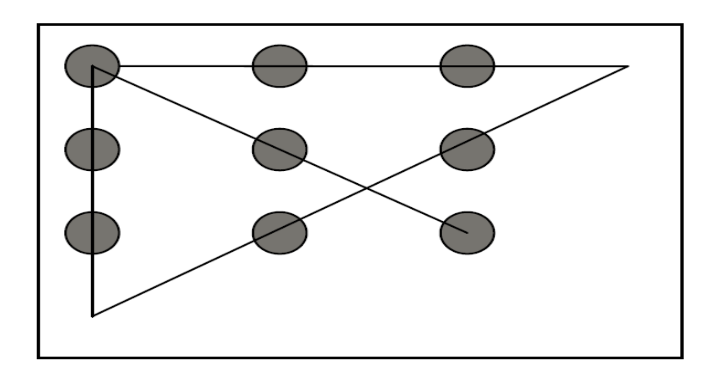
مشكلة النقط التسعة



كما يظهر في الـشكل أعـلاه، هنـاك تـسع نقـاط مرتبـة عـلى شـكل مربـع في إطارهـا الخـارجي، والمطلوب توصيل النقط التسعة مع بعـضها باسـتخدام أربعـة خطـوط مـستقيمة دون رفـع القلـم عـن الورقة. وطبقاً للتحليل التقليدي لهذه المشكلة، يمكن أن يتوصـل الفـرد إلى حلهـا بـسهول إذا تحـرر مـن ميله التلقائي لرسم خطوط مستقيمة ضـمن إطـار المربـع الـذي تـشكله الـنقط التـسعة. إمـا إذا بقيـت مناوراته في حدود شكل المربع المألوف لديه، فلن يتمكن من حل المشكلة بالطريقة الصحيحة كما يظهر في الشكل رقم -2-3 ب:

الشكل رقم3 -2- ب

حل مشكلة النقط التسعة



مهارات التفكير الاستنباطي Deductive Thinking Skills :

التفكير الاستنباطي هو عملية استدلال منطقي، تستهدف التوصل لاستنتاج ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات موضوعة ومعلومات متوافرة. ويأخذ البرهان الاستنباطي شكل تركيب رمزي أو لغوي، يضم الجزء الأول منه فرضا أو أكثر يمهد الطريق للوصول إلى استنتاج محتوم. بمعنى أنه إذا كانت الفروض أو المعلومات الواردة في الجزء الأول من التركيب صادقة، فلابد أن يكون الاستنتاج الذي يلي في الجزء الثاني صادقاً. ولتوضيح ذلك نورد المثال الآتي:

| | |
|---|---|
| الفروض / المقدمات | جميع الرياضيين أناس لديهم عضلات مفتولة.<br>جميع لاعبي التنس الأرضي المحترفين رياضيون. |
| الاستنتاج | جميع لاعبي التنس الأرضي المحترفين أناس لديهم عضلات مفتولة. |

إذا تفحصنا مكونات البرهان الاستنباطي أعلاه، لوجدنا أن الفرض الأول يؤسس علاقة مطلقة بين جميع الرياضيين والعضلات المفتولة، بينما يؤسس الفرض الثاني علاقة مطلقة بين جميع لاعبي التنس الأرضي المحترفين وبين كونهم رياضين. أما الاستنتاج فلم يخرج عن حدود المعلومات الواردة في الفرضين الأول والثاني وشمل جميع لاعبي التنس الأرضي المحترفين دون غيرهم من اللاعبين. لقد صيغ الفرضان بطريقة تجعل من الاستنتاج الذي تم استنباطه أمراً غير قابل للنقاش من الناحية المنطقية. فإذا كان لاعبو التنس الأرضي المحترفون رياضيين وكان الرياضيون ذوي عضلات مفتولة، فإن لاعبي التنس الأرضي لابد أن تكون عضلاتهم مفتولة.

إن الهدف من البرهان الاستنباطي هو تقديم دليل يتبعه ويترتب عليه بالضرورة استنتاج مقصود بعينه، إما صدق البرهان من عدمه فيمكن تحديده بصورة أساسية عن طريق فحص بنائه أو مكوناته. فالبناء الذي لا يحقق صدق الاستنتاج يجعل البرهان زائفاً حتى لو كانت فروضه أو مقدماته صادقة، لاحظ بناء البرهان الاستنباطي الآتي:

| | |
|---|---|
| الفروض / المقدمات | جميع الكلاب حيوانات. ( صادق )<br>جميع القطط حيوانات. ( صادق ) |
| الاستنتاج | إذاً، جميع الكلاب قطط. ( كاذب ) |

فالفرضان الأول والثاني هنا صادقان ولكن الاستنتاج كاذب، والمشكلة هي في بناء البرهان الذي وضع الكلاب والقطط تحت المملكة الكبرى للحيوانات دون أن يوضح العلاقة بين الصنفين الفرعيين ضمن هذه المملكة. وهكذا يتضح أن بعض أنماط البراهين الاستنباطية تنطوي على خلل في البناء، وبالتالي تقيم على أنها غير صحيحة، وبعضها الآخر يكون بناؤه سليماً يضمن صدق الاستنتاجات المترتبة على فروضه.

أما أبسط أشكال البرهان الاستنباطي فهي تلك التي تأتي على صورة قياس منطقي افتراضي Hypothetical Syllogism، وتتكون من فرض رئيس أو مقدمة كبرى وفرض فرعي أو مقدمة صغرى ونتيجة مستنبطة منهما.

ومن الأشكال الصحيحة للقياس المنطقي الافتراضي:

أ- أن يأتي الفرض الفرعي مؤكداً لمقدمة الفرض الرئيس، مثل:

| | |
|---|---|
| فرض رئيس / مقدمة كبرى | إذا أمطرت، تكون السماء ملبدة بالغيوم. |
| فرض فرعي غير مؤكد لمقدمة الفرض الرئيس | السماء تمطر. |
| نتيجة | إذاً، فالسماء ملبدة بالغيوم. |

ب- أن يأتي الفرض الفرعي مناقضاً للشق الثاني من الفرض الرئيس المترتب على مقدمته، مثل:

| | |
|---|---|
| فرض رئيس / مقدمة كبرى | لو أخذ محمد الدواء، لكان قد شفي. |
| فرض فرعي مناقض لمترتبمقدمة الفرض الرئيس | لم يشف محمد. |
| نتيجة | إذاً، لم يأخذ محمد الدواء. |

ومن الأشكال غير الصحيحة للقياس المنطقي الافتراضي:

أ- أن يأتي الفرض الفرعي مناقضاً أو مخالفاً لمقدمة الفرض الرئيس، مثل:

| | |
|---|---|
| فرض رئيس / مقدمة كبرى | إذا أمطرت، تكون السماء ملبدة بالغيوم. |
| فرض فرعي مؤكد لمقدمة الفرض الرئيس | السماء تمطر. |
| نتيجة | إذاً، فالسماء ليست ملبدة بالغيوم. |

وعلة زيف البرهان هنا أن الفرض الرئيس لم يقرر أن السماء تكون ملبدة بالغيوم فقط عندما تمطر.

أن يأتي الفرض الفرعي مؤكداً لمترتب الشق الأول من الفرض الرئيس، مثل:

| | |
|---|---|
| فرض رئيس / مقدمة كبرى | لو أخذ محمد الدواء، لكان قد شفي. |
| فرض فرعي مؤكد لمترتب الشق الأول من الفرض الرئيس | شفي محمد. |
| نتيجة | إذاً، فقد أخذ محمد الدواء. |

وهنا أيضاً لم يقرر الفرض الرئيس على وجه اليقين أن الشفاء مرهون بتناول الدواء فقط.

وهناك شكل ثالث لا تكون العلاقات فيه واضحة بين الفرضين الرئيس والفرعي، وبالتالي لا يمكن اشتقاق نتيجة صائبة منهما. ولتوضيح ذلك نورد المثال الآتي:

| | |
|---|---|
| فرض رئيس / مقدمة كبرى | إذا أمطرت، سوف تؤجل المباراة. |
| فرق فرعي | تنبأ مكتب الأرصاد الجوية بأنها ستمطر. |
| نتيجة | إذاً، سوف تؤجل المباراة. |

إن الفرض الفرعي لا ينص بشكل قاطع على أن الأمطار مؤكدة، والفرق واضح بين حالة التقرير وحالة الشك أو التنبؤ. وبالتالي فإن النتيجة التي تم التوصل إليها باطلة ولا تستقيم مع الفروض.

وتجدر الإشارة إلى أن استخدامنا لأسلوب الاستدلال الاستنباطي يفوق كثيراً ما قد يتبادر للذهن، ذلك أن الكثير الكثير مما يعرفه كل واحد منا قد تم تعلمه عن طريق الاستنباط من أشياء أخرى نعرفها، ولو أن معرفتنا مقصورة على ما تعلمناه بشكل مباشر وصريح لكانت بلا شك محدودة كما وكيفا. إن الاستدلال عن طريق الاستنباط المنطقي عملية تفكير مركبة تضم مهارات التفكير الآتية:

- استخدام المنطق؛
- التعرف على التناقضات في الموقف؛
- تحليل القياس المنطقي؛
- حل مشكلات قائمة على إدراك العلاقات المكانية؛

مهارات التفكير التقييمي Evaluative Thinking Skills.

التفكير التقييمي يعني النشاط العقلي الذي يستهدف إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها. وتعرف ميكر (Meeker, 1969) " القدرة على

التقييم " بأنها القدرة على التوصل إلى اتخاذ قرارات وإصدار أحكام حول المحكات والحلول والبدائل واختيار أفضلها. وقد طور عدد من الباحثين قوائم تقدير لقياس مهارات التفكير التقييمي أو القدرة على التقييم بالاعتماد على مكونات نموذج جيلفورد Guilford في البناء العقلي Structure of Intellect ومن الأمثلة على ذلك مقياس الباحثة ميكر (Meeker, 1969) ومقياس جامعة بيردو في حل المشكلات (Houtz & Ringenbach،Feldhusen ,1972 ) ومقياس رنكو وسميث (Runco & Smith, 1992).

ويتكون التفكير التقييمي من ثلاث مهارات أساسية:

**أ- إيجاد محكات أو معايير تستند إليها عملية إصدار الأحكام وتضم**

- التعرف على القضايا والمشكلات المركزية؛
- التعرف على الافتراضات الأساسية؛
- تقييم الافتراضات؛
- التنبؤ بالمترتبات على فعل ما؛
- التتابع في المعلومات؛
- التخطيط لاستراتيجيات بديلة.

**ب- البرهان أو إثبات مدى دقة الادعاءات، ويضم:-**

الحكم على مصداقية مصدر المعلومات عن طريق التحري حول مصداقية المرجع المكتوب، مثل: سمعة المؤلف أو الكاتب، ودقته، ومجال تخصصه، ودرجة الاتفاق بينه وبين مصادر أخرى للمعلومات، والتحقق من عدم وجود مصالح أو أغراض شخصية وراء كتاباته؛

- المشاهدة والحكم على تقارير المشاهدات؛
- تحري جوانب التحيز والأنماط والأفكار المبتذلة؛

- التعرف على اللغة المشحونة؛
- تصنيف المعلومات؛
- تحديد الأسباب الواردة وغير الواردة في الموقف؛
- مقارنة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف؛
- تقييم الحجج أو البراهين والمناظرات.

**جـ - التعرف على الأخطاء أو الأفكار المغلوطة منطقياً وتحديدها، ويندرج تحته.**

- التفريق بين الحقائق والآراء؛
- التعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع؛
- التعرف على الاستدلال العقلي الواهي او الاستنتاجات المغلوطة؛

معايير التفكير الناقد:-

يقصد بمعايير التفكير الناقد تلك المواصفات العام المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير، والتي تتخذ أساساً في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي أو التقييمي الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة أو الموضوع المطروح. وهي بمثابة موجهات لكل من المعلم والطالب، ينبغي ملاحظتها والالتزام بها في تقييم عملية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص. وحتى تصبح هذه المعايير جزءاً مكملاً لنشاطات التفكير في الموقف التعليمي، يجب على المعلم أن يراقب نفسه أولاً في تواصله مع الطلبة وفي معالجته للمشكلات والأسئلة التوضيحية، حتى يكون سلوكه نموذجاً يحتذى به من قبل طلبته وهم يمارسون عملية التفكير. كما يجب على المعلم أن يتابع استجابات طلبته وحواراتهم بكل اهتمام، ويتوقف لمناقشتهم كلما دعت الحاجة إلى تأكيد أهمية واحد أو أكثر من هذه المعايير، حتى يتمثلوها كحاجة أساسية لسلامة تفكيرهم. ومن أبرز هذه المعايير ما أورده الباحثان ايلدر وبول (Elder & Paul,1996)، ونعرضه في ما يلي:

الوضوح Clarity:-

يعد الوضوح من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعـايير. فـإذا لم تكـن العبارة واضحة، فلن نستطيع فهمها ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم أو الطالـب، وبالتـالي لـن يكـون بمقدورنا الحكم عليها بأي شكل من الأشكال. وحتى يدرب المعلم طلبته على الالتزام بوضوح العبارات في استجاباتهم، ينصح بالإكثار من الأسئلة الاستيضاحية عندما لا تكـون عبـارات الطلبـة واضـحة. ومـن بـين الأسئلة الملائمة لذلك نذكر ما يلي:

- هل تستطيع أن تفحص هذه النقطة بصورة أوسع؟
- هل يمكن أن تعبر عن الفكرة بطريقة أخرى؟
- هل يمكن أن تعطيني مثالا على ما تقول؟
- ماذا تقصد بقولك " .... "؟

الصحة Accuracy:-

يقصد بمعيار الصحة أن تكون العبارة صحيحة وموثقة. وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليـست صحيحة، كأن نقول: " معظم النـساء في الأردن يعمـرن أكـثر مـن سـنة " دون أن يـستند هـذا القـول إلى إحصاءات رسمية أو معلومات موثقة. ومن الأسئلة التي يمكن أن يثرهـا المعلـم لاستقـصاء درجـة صـحة العبارة:

- هل ذلك صحيح بالفعل؟
- كيف يمكن أن نفحص ذلك؟
- من أين جئت بهذه المعلومة؟
- كيف يمكن التأكد من صحة ذلك؟

الدقة Precision:-

يقصد بالدقة التفكير بصورة عامة استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيـادة أو نقصان. ويعرف هذا المعيار في فنون البلاغة العربية بـ " المساواة "، ومعناها أن تكون الألفـاظ عـلى قـدر المعنى أو الفكرة بالضبط. وعليه، فإن معيار المساواة لا يتحقق في عبارة إذا كانت تتمن حشواً للكـلام أو بتراً له. وتوصف العبارة في حالة الحشو بـ " الأطناب "، بينما توصف في حالة البتر بـ " الإيجاز "، وتفتقر في الحالتين للضبط والأحكام.

ومن العبارات التي تتحقق فيها الدقة أو المساواة:

قال تعالى: ( إن اللـه يأمر بالعدل والإحـسان وإيتـاء ذي القـربى وينهـى عـن الفحـشاء والمنكـر والبغي يعظكم لعلكم تذكرون )"1" إن هذه الآية الكريمة لا تحتمل زيادة اللفـظ ولا إسـقاط لفـظ، لأن الزيادة لا تضيف فائدة، أما الإسقاط فمن شأنه الإخلال بالمعنى ( عتيق، 1992 ).

ويستطيع المعلم أن يوجه الطلبة لهذا المعيار عن طريق السؤالين الآتيين:

هل يمكن أن تكون أكثر تحديداً؟ ( في حالبة الإطناب )

هل يمكن أن تعطي تفصيلات أكثر؟ ( في حالة الإنجاز الشديد ).

الربط Relevance:-

يعني الربط مـدى العلاقـة بـين الـسؤال أو المداخلـة أو الحجـة أو العبـارة بموضـوع النقـاش أو المشكلة المطروحة. ويمكن للمعلم أو الطالب أن يحكـم عـلى مـدى الارتبـاك أو العلاقـة بـين المـشكلة – موضوع الاهتمام – وبين ما يثار حولها من أفكار أو أسئلة عن طريق ملاحظة المؤشرات الآتية:

- هل تعطي هذه الأفكار أو الأسئلة تفصيلات أو إيضاحات للمشكلة؟
- هل تتضمن هذه الأفكار أو الأسئلة أدلة مؤيدة أو داحضة للموقف؟

وحتى يتسنى التمييز بين العناصر المرتبطة بالمشكلة والعناصر غير المرتبطة بها، لابد مـن تحديـد طبيعة المشكلة أو الموضوع بكل دقة ووضوح.

العمق Depth:-

تفتقر المعالجة الفكرية للمـشكلة أو الموضـوع في كـير مـن الأحـوال إلى العمـق المطلـوب الـذي يتناسب مع تعقيدات المكلة أو تشعب الموضوع.

وعلى سبيل المثال فإن مشكلة التدخين مشكلة معقدة نتيجة ارتباطاتها ومضاعفاتها التي تتجاوز الفرد إلى المجتمع. فإذا استخدمنا عبارة " التدخين ضار بالصحة " لحث المـراهقين أو الـشباب عـلى عـدم التدخين أو تركه، ثم توقفنا عند هذا الحد، فإن تفكيرنا ينقصه العمق المطلوب لمعالجة المشكلة، بـالرغم من أن العبارة واضحة ودقيقة ومحكمة ومرتبطة بالموضوع.

الاتساع Breadth:-

يوصف التفكير الناقد بالاتساع أو الشمولية عندما تؤخـذ جميـع جوانـب المـشكلة أو الموضـوع بالاعتبار. ولتقييم مدى توافر هذا المعيار، يمكن إثارة عدة أسئلة من نوع:

هل هناك حاجة لأخذ وجهة نظر أخرى بالاعتبار؟

هل هناك جهة أو جهات لا ينطبق عليها هذا الوضع؟

هل هناك طريقة أخرى لمعالجة المشكلة أو السؤال؟

المنطق Logic:-

من الصفات المهمة للتفكير الناقد أو الاستدلال أن يكون منطقياً. وعندما يقـال بـأن فلانـاً يفكـر تفكيراً منطقياً، فإن صفة " المنطق " هي المعيار الذي استند إليه الحكم على نوعية التفكـير. ويقـصد بـ " التفكير المنطقي " تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تـؤدي إلى معنـى واضـح، أو نتيجـة مترتبـة على حجج معقولة. ويمكن إثارة الأسئلة الآتية للحكم على منطقية التفكير:

هل ذلك معقول؟

هل يوجد تناقض بين الأفكار أو العبارات؟

هل المبررات أو المقدمات تؤدي إلى هذه النتيجة بالضرورة؟

تعريف التفكير الإبداعي:-

التفكير الإبداعي نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً. ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشك حالة ذهنية فريدة. ويستخدم الباحثون تعبيرات متنوعة تقابل مفهوم " التفكير الإبداعي " وتلخصه من الناحية الإجرائية مثل " التفكير المنتج " Productive و " التفكير المتباعد " Divergent و " التفكير الجانبي " Lateral ( جروان، 1998 ).

**مهارات التفكير الإبداعي:-**

إن مراجعة لأكثر اختبارات التفكير الإبداعي شيوعا وهي اختبارات تورنس (Tor-rance, 1966) واختبارا جيلفورد (Guilford, 1967)، تشير إلى أهم مهارات التفكير الإبداعي أو قدراته التي حاول الباحثون قياسها، وهي:

أولاً: الطلاقة Fluency:-

وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها. وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها. وقد تم التوصل إلى عدة أنواع للطلاقة عن طريق التحليل العاملي. وفي ما يلي تفصيل لهذه الأنواع مع أمثلة عليها:

**أ- الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات، مثل:-**

- اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف " م " وتنتهي بحرف " م "؛

- اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تضم الأحرف الثلاث التالية: " ك ، أ ، ن"؛
- هات أكبر عدد ممكن من الكلمات المكونة من أربعة أحرف وتبدأ بحرف " ج "؛

**ب-طلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية، مثل:-**

- اذكر جميع الاستخدامات الممكنة لـ " علبة البيبسي "؛
- اذكر كل النتائج المترتبة على زيادة عدد سكان الأردن بمقدار الضعفين؛
- أعط أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع القصة..؛
- اكتب أكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة على مضاعفة طول اليوم ليصبح 48 ساعة؛

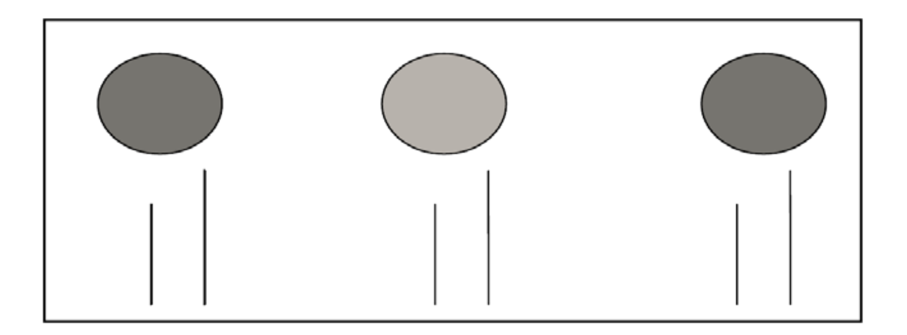
**ج- طلاقة الأشكال:-**

هي القدرة على الرسم السريع لعدد مـن الأمثلـة والتفـصيلات أو التعـديلات في الاسـتجابة لمثـير وضعي أو بصري، مثل:

كون أقصى ما تستطيع من الأشكال أو الأشياء باسـتخدام الـدوائر المعلقـة أو الخطـوط المتوازيـة التالية:

الشكل رقم 3 -3

رسم لنموذج من أسئلة قياس طلاقة الأشكال



ثانياً: المرونة:-

وهي القدرة على تولي أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف. والمرونة هي عكس الجمود الذهني، الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفاً وغير قابلة للتغير حسب ما تستدعي الحاجة.

ومن أشكال المرونة: المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية، ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة. ومن الأمثلة عليها:

اكتب مقالاً قصيراً لا يحتوي على أي فعل ماض؛

فكر في جميع الطرق التي يمكن أن تصممها لوزن الأشياء الخفيفة جداً؛

ويلاحظ هنا أن الاهتمام ينصب على تنوع الأفكار أو الاستجابات، بينما يتركز الاهتمام بالنسبة للطلاقة على الكم دون الكيف والتنوع.

ثالثاً: الأصالة Originality:-

الأصالة هي أكثر الخصائص ارتباطاً بالإبداع والتفكير الإبداعي، والأصالة هنا بمعنى الجدة والتفرد، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية كمحك للحكم على مستوى الإبداع. ولكن المشكلة هنا هي عدم وضوح الجهة المرجعية التي تتخذ أساساً للمقارنة: هل هي نواتج الراشدين؟ أم نواتج المجتمع العمري؟ أم النواتج السابقة للفرد نفسه؟ كيف لنا أن نعرف أن فكرة أو حلا لمشكلة ما يحقق شرط الأصالة؟

وماذا لو توصل اثنان في بلدين متباعدين إلى حل إبداعي لمشكلة ما في أوقات متقاربة؟ ألا يستحق الثاني وصف المبدع لأنه جاء متأخراً في إنجازه؟

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الاتجاهات الإنسانية والبيئية تتبنى وجهة النظر القائلة باعتماد الخبرة الشخصية السابقة للفرد أساساً للحكم على نوعية نواتجه. بمعنى أن الأصالة ليست صفة مطلقة، ولكنها محددة في إطار الخبرة الذاتية للفرد.

رابعاً: الإفاضة Elaboration:-

تعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة، أو حل لمشكلة أو لوحة من شأنها أن تساعد على تطويرها وإغنائها وتنفيذها.

خامساً: الحساسية للمشكلات Sensitivity to Problems:-

يقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف.

ويعني ذلك أن يعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف. ولاشك في أن اكتشاف المشكلة يمثل خطوة أولي في عملية البحث عن حل لها، ومن ثم إضافة معرفة جديدة أو إدخال تحسينات وتعديلات على معارف أو منتجات موجودة. ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة الأشياء غير العادية أو الشاذة أو المحيرة في محيط الفرد، أو إعادة توظيفها أو استخدامها وإثارة تساؤلات حولها من مثل: " لماذا لم يقم أحد بإجراء حيال هذا الوضع؟ "، أو " لماذا لا يكون جهاز .. ( الهاتف مثلاً ) بهذا الشكل حتى يسهل على الأطفال استخدامه لطلب النجدة مثلاً؟ ".

## عقبات التفكير الإبداعي:-

أشارت مراجع عديدة إلى وجود عقبات كثيرة ومتنوعة تقف في طريق تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الفعال. وربما كانت الخطوة الأولى التي يجب أن ينتبه إليها المعلمون والمدربون والآباء هي تحديد هذه العقبات، حتى يمكن التغلب عليها بفاعلية عند تطبيق البرنامج التعليمي أو التدريبي الذي يستهدف تنمية مهارات التفكير

الإبداعي. وقد صنف الباحثان اساكسن وترفنجر (Isaksen & Treffinger, 1985) عقبات التفكير الإبداعي في مجموعتين رئيستين نوجزهما في ما يلي:

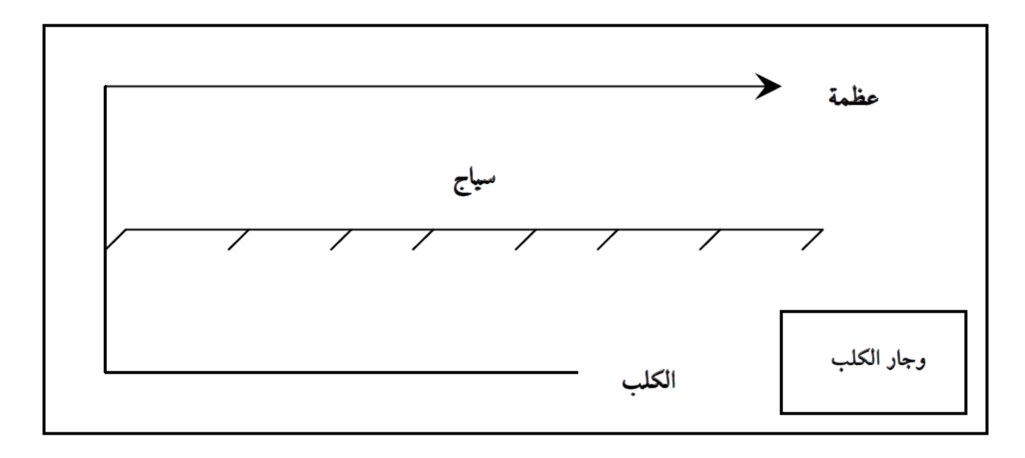
أولاً: العقبات الشخصية:-

- ضعف الثقة بالنفس: الثقة بالنفس عامل مهم في التفكير الإبداعي، لأن ضعف الثقة بالنفس يقود إلى الخوف من الإخفاق وتجنب المخاطرة والمواقف غير المأمونة عواقبها.
- الميل للمجاراة Conformity: إن النزعة للامتثال إلى المعايير السائدة تعيق استخدام جميع المدخلات الحسية، وتحد من احتمالات التخيل والتوقع، وبالتالي تضع حدوداً للتفكير الإبداعي.
- الحماس المفرط: تؤدي الرغبة القوية في النجاح والحماس الزائد لتحقيق الإنجازات إلى استعجال النتائج قبل نضوج الحالة، وربما القفز إلى مرحلة متأخرة في العملية الإبداعية دون استنفاذ المتطلبات المسبقة التي قد تحتاج إلى وقت أطول.
- التشبع Saturation: يعني التشبع الوصول إلى حالة من الاستغراق الزائد الذي قد يؤدي إلى إنقاص الوعي بحيثيات الوضع الراهن، وعدم دقة المشاهدات. والتشبع حالة مضادة للاحتضان Incubation أو الاختزان المرحلي للفكرة أو المشكلة.
- التفكير النمطي: يقصد بالتفكير النمطي ذلك النوع من التفكير المقيد بالعادة Habit-Bound Thinking. وقد عده الباحثان اساكسن وترفنجر من أبرز عقبات التفكير الإبداعي (Isaksen & Treffinger 1985). ولتوضيح أثر هذه العقبة أورد ديبونو مثالاً رمزياً يتلخص في أن كلباً اعتاد أن يسلك طريقاً طويلاً للحصول على عظمة يضعها صاحبه في نفس الموقع خلف سياج ( انظر الشكل

رقم 4-3 ). ولما كانت أول محاولة ناجحة للوصول إلى العظمة قد تحققت بعد سلوك هذا الطريق الطويل، فقد ظل الكلب متمسكاً بها وأصبحت عادة يقوم بها بصورة آلية. ولو أمكن توجيه الكلب لهذه العقبة لأصبح بمقدوره أن يتخلى عن عادته ويكتشف الطريق الأقصر لبلوغ هدفه.

الشكل رقم 3 – 4

رسم توضيحي يبين أثر العادة في اختيار الكلب للسير مسافة طويلة للحصول على العظمة

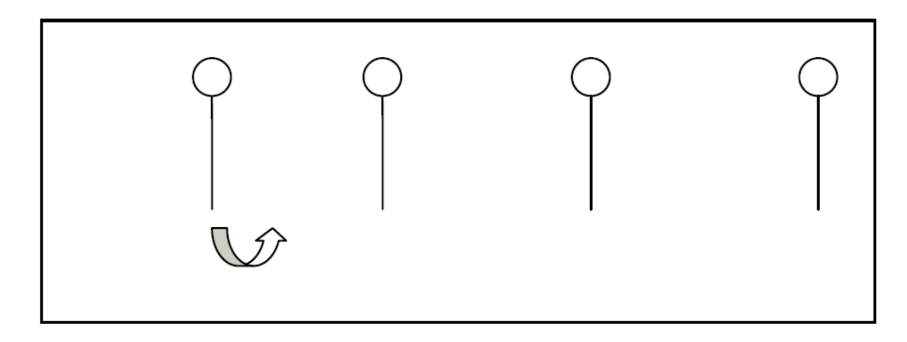



كما أورد الباحثان بيرش ورابينوتز (Birch & Rabinowitz, pp. 121-125،1951) المثال التالي:

افترض أنك دخلت غرفة يتدلى من سقفها حبلان، وطلب منك ربط الحبلين معاً. وكان هناك بعض الأدوات على طاولة في زاوية الغرفة من بينها مطرقة وزرادية ومقص، وأمسكت بيدك طرف أحد الحبلين ومشيت باتجاه الحبل الآخر، ولكنك سرعان ما تيقنت بأنك لن تستطيع الوصول إلى طرف الحبل الآخر. حاولت توسيع المدى الذي يمكن أن تصله باستعمال المطرقة فلم تنجح. فماذا تفعل لحل المشكلة؟ ( انظر الشكل رقم 3 - 5 ).

الشكل رقم 3 - 5

رسم توضيحي يبين الأثر السلبي للعادة في حل المشكلات



إن هذه المشكلة يمكن حلها باستخدام الأدوات المتاحة بطريقة غير تقليدية. فإذا ربطت المطرقة بطرف أحد الحبلين وأخذت تلوح به كبندول الساعة، فإنك ستكون قادراً على الإمساك به وأنت في وسط الغرفة وبيدك الأخرى طرف الحبل الآخر. وبذلك تكون قد استعملت وزن الأداة لتجعل الحبل يقترب منك بدلاً من محاولة شده أو تطويله.

إن الناس يخفقون غالبا في التوصل لهذا الحل، لأنهم نادراً ما يفكرون في استعمالات جديدة غير تلك الاستعمالات التقليدية للأدوات أو المواد المتاحة، وقد فسر الباحث دنكر (Duncker, 1945) هذا الإخفاق بميل الأفراد إلى التمسك بالاستعمالات المألوفة للأشياء، واستخدم في وصف هذا الميل تعبير " الجمود " أو " الثبات الوظيفي " Functional Fixed-ness.

عدم الحساسية أو الشعور بالعجز:-

من الخصائص الضرورية لعملية التفكير الإبداعي اليقظة والحساسية المرهفة للمشكلات. وعندما تضعف الحساسية نتيجة عدم الإثارة أو قلة التحدي، فإن الشخص يصبح أكثر ميلاً للبقاء في دائرة ردود الفعل لما يدور حوله، ويتخلى عن المبادأة في استشراق أبعاد المشكلة والانشغال في إيجاد حلول لها مجرد الإحساس بها.

التسرع وعدم احتمال الغموض:-

ترتبط هذه الصفة بالرغبة في التوصل إلى جواب للمشكلة من خلال انتهاز أول فرصة سانحة، دون استيعاب جميع جوانب المشكلة، والعمل على تطوير بدائل أو حلول عدة لها، ومن ثم اختيار أفضلها. ومن المشكلات المرافقة لهذه الصفة عدم احتمال المواقف المعقدة أو الغامضة والتهرب من مواجهتها. إن الرغبة الجامحة على شروط الأمن والنظام الشخصي تضعف القدرة على احتمال المواقف الغامضة أو المواقف غير الواعدة بنتائج سارة. وتتجلى هذه الصفة لدى الأشخاص الذين يصرون على طرح أفكار عملية ومحسوسة في صورة نهائية.

كما يعد تأجيل إصدار الأحكام من الخصائص المهمة للتفكير الإبداعي. وعند ممارسة عملية العصف الذهني مثلا، لا يسمح بإصدار الأحكام إلا بعد استنفاذ كل فرصة ممكنة لتوليد الأفكار.

نقل العادة:-

عندما تترسخ لدى الفرد أنماط وأبنية ذهنية معينة كانت فعالة في التعامل مع مواقف جديدة ومتنوعة، فإنه غالباً ما يتم تجاهل استراتيجيات أخرى أكثر فاعلية. ومن العبارات القاتلة التي تلخص هذه العقبة قولنا: " لقد كنا دائماً نفعل هذا بنجاح "، أو " كنا دائماً نحل المشكلة بهذه الطريقة ".

ثانياً: العقبات الظرفية:-

يقصد بالعقبات الظرفية للتفكير الإبداعي تلك العقبة المتعلقة بالموقف ذاته أو بالجوانب الاجتماعية أو الثقافية السائدة. ومن أهم هذه العقبات:

**أ- مقاومة التغير:-**

هناك نزعة عامة لمقاومة الأفكار الجديدة والحفاظ على الوضع الراهن بوسائل عديدة، خوفاً من انعكاساتها على أمن الفرد واستقراره، وهناك من يعتق بأن الخبرة الحديثة تشكل تهديداً لمكتسباته وأوضاعه، ولذلك تجده يستجيب باستخدام العبارات القاتلة لأي فكرة جديدة، من مثل:

لن تنجح هذه الطريقة في حل المشكلة؛

هذه الفكرة سوف تكلف كثيراً جداً؛

لم يسبق أن فعلنا ذلك من قبل؛

**ب- عدم التوازن بين الجد والفكاهة:-**

يعتقد البعض أن التفكير الإبداعي تفكير منطقي وعقلاني وعملي وجدي، ولا مكان فيه للحدس والتأمل والتخيل والمرح. وأن اللعب قد يكون ملائماً للأطفال، أما التخيل والتأمل فهما مضيعة للوقت. إن تنمية التفكير الإبداعي تتطلب نوعا من التوازن الدقيق بين كل هذه العناصر.

**ج- عدم التوازن بين التنافس والتعاون:-**

هناك حاجة للمزج بين روح التنافس وروح التعاون لكل من الفرد والجماعة لتحقيق إنجازات قديمة. وقد يكون الاعتبار المفرط لأ] منهما سبباً في فقدان الاتصال بالمشكلة الحقيقية أو التقدم في حلها، ولذلك فإن التوازن بينهما شرط من شروط التفكير المنتج أو التفكير الإبداعي.

مقارنة بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد:-

ربما كان من غير الممكن التمييز بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لسبب بسيط، هو أن أي تفكير جيد يتضمن تقييماً للجودة أو النوعية وإنتاج ما يمكن وصفه بالجدة، ومن الصعب أن ينشغل الدماغ بعملية تفكير مركب دون دعم من عملية تفكير مركبة أخرى.

ولكن نواتج التفكير تتنوع تبعاً لنوع المهمة، وما إذا كانت تتطلب تفكيراً إبداعياً أو تفكيراً ناقداً. وفي ما يلي مقارنة بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي:

| التفكير الناقد | التفكير الإبداعي |
|---|---|
| تفكير متقارب Convergent | تفكير متشعب Divergent |
| يعمل على تقييم مصداقية أمور موجودة | يتصف بالأصالة |
| يقبل المبادئ الموجودة ولا يعمل على تغييرها | عادة ما ينتهك مبادئ موجودة ومقبولة |
| يتحدد بالقواعد المنطقية، ويمكن التنبؤ بنتائجه | لا يتحدد بالقواعد المنطقية، ولا يمكن التنبؤ بنتائجه |
| يتطلبان وجود مجموعة من الميول والاستعدادات لدى الفرد | |
| يستخدمان أنواع التفكير العليا كحل المشكلات واتخاذ القرارات وصياغة المفاهيم | |

إن الاختراق الإبداعي Creative Breakthrough يظهر بوضوح الفرق بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. فالتفكير الناقد محكوم بقواعد المنطق ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، أما التفكير الإبداعي فليس هناك قواعد منطقية تحدد نواتجه. ولأن ما يتم اكتشافه في حالة الاختراق الإبداعي شيء جديد وأصيل، فليس ممكناً التنبؤ به. إنه شيء يحدث على يد شخص، وهذا كل ما في الأمر، رغم أن هناك بعض العوامل المعينة في حدوث الاختراق.

مفهوم حل المشكلات:-

يستخدم تعبير " حل المشكلات " في مراجع علم النفس بمعنى السلوكات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية، وقد تكون المهمة حل مسألة حسابية أو كتابة قصيدة شعرية أو البحث عن وظيفة أو تصميم تجربة علمية. ويعرف الباحثان كروليك وورودنيك (Krulih & Rudnick , 1980) مفهوم " حل المشكلات " بأنه عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة

سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف. وقد يكون التناقض على شكل افتقار للترابط المنطقي بين أجزائه، أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته ويرى شنك (1991 , Schunk) أن تعبير " حل المشكلات " يشير إلى مجهودات الناس لبلوغ هدف ليس لديهم حل جاهز لتحقيقه.

استراتيجيات حل المشكلات:-

توصل عدد من الباحثين إلى تحديد بعض الخطوات العامة التي يمكن استخدامها في حل المشكلات بطريقة فعالة ومنظمة. وقد كان للدراسات التي استهدفت ملاحظة سلوكات الخبراء في حل المشكلات وتحليل أساليبهم أثر كبير في تأكيد المنحى التعليمي المنهجي لاستراتيجيات حل المشكلات. وبغض النظر عن حقل التخصص أو المادة الدراسية التي تقع فيها المشكلة، فإننا نقترح عدداً من الخطوات التي يمكن اتباعها عند مواجهة موقف المشكلة، نلخصها فيما يأتي:

دراسة وفهم عناصر المشكلة والمعلومات الواردة فيها والمعلومات الناقصة، وتحديد عناصر الحالة المرغوبة ( الهدف ) والحالة الراهنة والصعوبات أو العقبات التي تقع بينهما.

تجميع معلومات وتوليد أفكار واستنتاجات أولية لحل المشكلة.

تحليل الأفكار المقترحة واختيار الأفضل منها في ضوء معايير معينة يجري تحديدها.

وضع خطة حل المشكلة

تنفيذ الخطة وتقويم النتائج في ضوء الأهداف الموضوعة.

واقترح ستيرنبرغ (Sternberg , 1992) استراتيجية لحل المشكلات بعنوان " حلقة التفكير "، تقوم على أساس أن التفكير الصحيح لحل المشكلات ليس تفكيراً خطياً أو لوغاريتيما باتجاه واحد، بل هو تفكير دائري تتواصل حلقاته أثناء حل المشكلة وبعد حلها في اتجاهين، لأن التوصل إلى حل المشكلة قد يؤدي إلى بداية مشكلة جديدة أو عدة مشكلات. وتتألف استراتيجية " حلقة التفكير " من الخطوات الآتية:

الإحساس بوجود المشكلة.

تحديد طبيعة المشكلة بوضوح والتعرف على أسبابها.

تحديد متطلبات حل المشكلة وخاصة الموارد من حيث الوقت والمال والتزام ذوي العلاقة بالمشكلة ودعمهم.

وضع خطة لحل المشكلة.

بدء تنفيذ الخطة.

متابعة عملية التنفيذ بصورة منظمة ومستمرة.

مراجعة الخطة وتعديلها أو تنقيحها في ضوء التغذية الراجعة أثناء التنفيذ.

تقييم حل المشكلة، والاستعداد لمواجهة أي مشكلات مستقبلية تنجم عن الحل الذي تم التوصل إليه.

وقد عرض الباحث هايس (Hayes , 1981) بعض الخطوات لتعليم استراتيجية حل المشكلات بصورة مباشرة على النحو الآتي:

تحديد المشكلة، ويتضمن المهمات الآتية.

التعرف على نص المشكلة، أو إيجاد موقع المشكلة في البيانات المعطاة أو في الموقف المطروح؛

تحديد عناصر الهدف أو الغاية المرغوبة، والحالة الراهنة، والعقبات الفاصلة بينهما؛

تحديد العناصر الجدلية أو العناصر المسببة للعقبات؛

تحديد المشكلات الأساسية والثانوية؛

تمثيل المشكلة أو إيضاحها، ويتضمن المهمات الآتية:-

تعريف المصطلحات والشروط؛

تحديد العناصر الرئيسة من حيث الأهداف، عمليات الحل، المعطيات، المجاهيل؛

تحويل عناصر المشكلة بلغة مختلفة أو بالرموز عن طريق الصور والأشكال والأرقام وغير ذلك؛

اختيار خطة الحل، ويتضمن مهمتين، هما:-

إعادة صياغة المشكلة المطلوب حلها؛

اختيار خطة ملائمة لحل المشكلة من بين الخيارات الآتية: التجربة والخطأ، مصفوفات متعددة الأبعاد، وضع الفرضيات واختبارها، تطبيق معادلات معينة، تقسيم المشكلة إلى مشكلات فرعية أو ثانوية، العمل بالرجوع من الحلول المتخيلة إلى نقطة البداية، العمل بقياس المشكلة الحالية على مشكلات سابقة معروفة؛

توقع العقبات والتخطيط لمعالجتها؛

توضيح خطة الحل، ويتضمن المهمات الآتية:-

مراقبة عملية الحل؛

إزالة العقبات عند بروزها؛

تكييف الأساليب أو تعديلها حسب الحاجة؛

الاستنتاج، ويتضمن المهمات الآتية:-

إظهار النتائج وصياغتها؛

إعطاء أدلة داعمة وأسباب للنتائج؛

التقويم ( التحقق )، ويتضمن القيام بما يأتي:

التحقق من النتائج في ضوء الأهداف والأساليب المستخدمة؛

التحقق من فاعلية الأساليب وخطة الحل بوجه عام؛

خصائص الخبير في حل المشكلات:-

يرى ويمبي ولوكهيد (Whimbey & Lochhead , 1982) أن حل المشكلات ليس إلا عملية يمكن تعلمها وإجادتها بالمراس والتدريب. ويشبهان عملية حل المشكلات بعملية لعب الجولف، مع الفارق بأن مهارات حل المشكلة تختلف عن مهارات لعب الجولف. ولكن الصعوبة هي أن المبتدئ لا يتمكن من مشاهدة الخبير وهو يفكر في حل المشكلات كما هو الحال في حالة لعب الجولف. ويقدم الباحثان عرضا لأهم الخصائص العامة للشخص المتميز أو الخبير في حل المشكلات، نوجزها فيما يأتي:

الاتجاه الإيجابي:-

هناك فرق جوهري بين الأشخاص المتميزين في حل المشكلات والأشخاص الضعفاء، يتعلق باتجاهاتهم المبدئية نحو المواقف الصعبة أو المشكلات. فالأشخاص المتميزون عادة ما تكون قناعاتهم وثقتهم قوية بأن المشكلات الأكاديمية يمكن التغلب عليها بالمثابرة والتدرج الواعي في التحليل، أما الأشخاص الضعفاء فسرعان ما يستسلمون بعد أول محاولة فاشلة.

الحرص على الدقة:-

يتمتع الأشخاص المتميزون في حل المشكلات بدرجة عالية من الحرص على فهم الحقائق والعلاقات التي تنطوي عليها المشكلة، وكثيراً ما يقرأون المشكلة أكثر من مرة ليتأكدوا من فهمها بصورة صحيحة وتامة.

تجزئة المشكلة:-

يعمل الأشخاص المتميزون في حل المشكلات على تحليل المشكلات والأفكار المعقدة إلى مكونات أو مشكلات أصغر، ثم يبدأون الحل من النقطة الأكثر وضوحاً.

التأمل وتجنب التخمين:-

يظهر الأشخاص الضعفاء في حل المشكلات ميلا للقفز عن المقدمات، والتسرع في إعطاء الاستنتاجات، وتخمين الإجابات قبل استكمال جميع الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة. بينما الأشخاص المتميزون يميلون إلى السير في معالجة المشكلة خطوة خطوة، وبكل حرص من البداية حتى النهاية.

الحيوية والنشاط:-

يظهر الأشخاص المتميزون في حل المشكلات نشاطا وفاعلية بأشكال عدة، تراهم مثلا يسألون ويجيبون أنفسهم بصوت عال، أو يفكرون بصوت عال، وقد يعدون على أصابعهم، أو يشيرون لأشياء بأقلامهم، وقد يرسمون أو يخططون في الهواء أو على الورق وهم يقارعون جوانب المشكلة.

كما يتميز الخبير في حل المشكلات على مستوى التخصص من عدة نواح، أهمها:

يتمتع الخبير بقاعدة معرفية قوية في مجال تخصصه، وقد أشرنا إلى أهمية الخبرة والمعرفة السابقة في حل المشكلات؛

يتصف الخبير بمعرفة واسعة باستراتيجيات حل المشكلات العامة والخاصة، كما يجيد اختيار المناسب منها واستخدامه حسب متطلبات المشكلة؛

عناصر المشكلة:-

يتفق معظم علماء النفس على أن المشكلة عبارة عن موقف أو حالة تتحدد بثلاثة عناصر، هي:

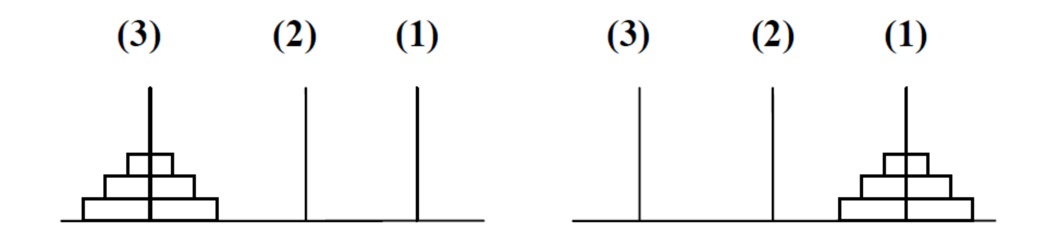
المعطيات: وتمثل الحالة الراهنة عند الشروع في العمل لحل المشكلة.

الأهداف: وتمثل الحالة المنشودة المطلوب بلوغها لحل المشكلة.

العقبات: وتشير إلى وجود صعوبات تفصل بين الحالة الراهنة والحالة المنشودة، وأن الحل أو الخطوات اللازمة لمواجهة هذه الصعوبات غير جاهزة للوهلة الأولى.

ويمكن تمثيل عناصر المشكلة على النحو الآتي:

الشكل رقم 1 - 4




**الحالة الراهنة: ( المعطيات (:-**

- ثلاثة مقاعد مرتبة حسب الحجم فوق العمود الأيمن رقم (1)؛
- المقعد الأصغر في الأعلى ثم الأكبر فالأكبر؛
- يمكن تحريك مقعد واحد في كل مرة؛
- لا يجوز وضع مقعد كبير فوق مقعد أصغر؛

- استخدم أقل عدد ممكن من الحركات؛

**الحالة البينية ( العقبات ):-**

- استراتيجية وخطوات العمل غير واضحة بمجرد النظر للمشكلة؛

- الحالة المنشودة ( المطلوب ):-

- نقل المقاعد بنفس الترتيب من العمود رقم (1) إلى العمود رقم (3).

أنواع المشكلات:-

صنف عدد من الباحثين المشكلات وفق معايير متباينة، وعرفوها بطرق مختلفة. ومن التصنيفات المعروفة تصنيف ريتمان (Reitman , 1965) الذي حصر المشكلات في خمسة أنواع، استنادا إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف:

مشكلات تكون فيها المعطيات والأهداف واضحة ومحددة جيداً، مثل:-

قاعة محيطها 120م، كم تبلغ مساحتها إذا كان طولها ضعف عرضها؟

لديك ثلاثة أوان من الزجاج " أ ، ب ، جـ " سعتها على الترتيب 8 ، 5 ، و 3 كؤوس من الماء. فإذا كان الإناء " ا " مملوءاً بالكامل وكان الإناءان " ب " و " جـ " فارغين، فكيف يمكن تفريغ الماء من الإناء " أ " في الإنائين " ب " و " جـ " بالتساوي ( في كل منهما 4 كؤوس ) إذا لم يكن هناك أي قيود على نقل الماء من إناء إلى أخر؟

مشكلات تكون فيها المعطيات واضحة جيداً، بينما الأهداف غير محددة بصورة واضحة، مثل:-

كيف يمكن إعادة تصميم سيارة المرسيدس 200 لتحقيق وفر أكبر في استهلاك البنزين؟

تعد مشكلة توفير الطاقة إحدى أعظم المشكلات التي تواجه عالم التكنولوجيا والعلوم. فكر بطرائق مختلفة لتصميم سقف جديد للمنازل يوفر الطاقة، بحيث يتحول

إلى اللـون الأبـيض في الـصيف حتـى يعكـس الحـرارة وإلى اللـون الأسـود في الـشتاء حتـى يمـتص الحرارة.

تخيل أنك مسؤول في مكتب إعلانات، وأوكلت إليك مهمة كتابـة إعـلان ثقـافي لإحـدى المجـلات. اقترح اسم المجلة، واكتب نص الإعلان، وكيف يمكن تنظيم حملة إعلانية شاملة؟

مشكلات تكون معطياتها غير واضحة، بينما الأهداف واضحة ومحددة، مثل:-

قارن بين شخصية أبي بكر وشخصية عمر رضي اللـه عـنهما اسـتنادا إلى قـول الأديـب العقـاد في وصفهما: " كان أبو بكر نموذج الإقتداء في صـدر الإسـلام غـير مـدافع، وكـان عمـر في تلـك الفـترة نمـوذج الاجتهاد دون مراء ".

مشكلات تكون المعطيات والأهداف فيها غير واضحة، مثل:-

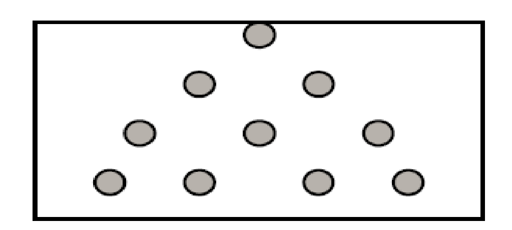
هل اللغة العربية قادرة على استيعاب الحضارة الغربية بما يستجد فيها من مفردات؟

قارن بين حال العرب في الجاهلية وحالهم الآن من حيث الحـرص عـلى مظـاهر القـوة وعلاقتهـا بالحق والعدل.

مشكلات الاستبصار Insightful Problems:وهي مشكلات لها إجابـة صـحيحة، ولكـن الإجـراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتحتاج إلى مجهود تخيلي لإعادة صياغة المشكلة، وعادة ما يوصف الحل بأنه ومضه إشراق مفاجئة وغير مرئية ابتداء، مثل:-

المثلث في الشكل رقم 4 - 2 رأسه إلى الأعلى. وضح كيف يمكن تحريك ثلاث دوائر فقـط ليـصبح رأس المثلث إلى الأسفل؟

الشكل رقم 4 - 2



كيف يمكن أن ترتب 10 قطع نقدية بحيث تكون 5 صفوف أو أعمدة، في كل منها 4 قطع؟

رجل لديه 4 سلاسل في كل منها ثلاث حلقات، ويريد وصل السلاسل لتشكيل سلسلة واحدة مغلقة. افترض أن الحلقة المفتوحة تكلف قرشين والحلقة المغلقة تكلف ثلاثة قروش. فإذا تمكن من وصل السلاسل كما أراد بمبلغ 15 قرشا، فكيف فعل ذلك؟

وهناك من يصنف المشكلات على أساس معرفة كل من المعلم والمتعلم لطريقة الحل والحل على النحو التالي:

- المشكلة وطريقة الحل للمعلم والمتعلم، ولكن الحل معروف فقد للمعلم.
- المشكلة معروفة للمعلم والمتعلم، ولكن طريقة الحل والحل معروفان فقط للمعلم.
- المشكلة معروفة للمعلم والمتعلم وهناك أكثر من طريقة لحلها، والمعلم وحده يعرف طرائق الحل والحل.
- المشكلة معروفة للمعلم والمتعلم، وكلاهما لا يعرفان طرائق الحل والحل.
- المشكلة ليست معروفة أو محددة، وكذلكم طرائق حلها وحلها ليسا معروفين لكل من المعلم والمتعلم.

وهناك تصنيف آخر لأنواع المشكلات قدمه جرينو (Greeno , 1978) في البداية، ثم وسعه مع سيمون (Greeno & Simon , 1988) ليضم أربعة أنواع، وهي:

مشكلات التحويل Transformation، وتتصف بما يأتي:

المعطيات واضحة جداً والمطلوب محدد تماماً؛

يتطلب حلها إيجاد سلسلة إجراءات أو عمليات متتابعة عن طريق البحث والاختيار من بين مجموعة بدائل أو إمكانيات للإجابة؛

ومن الأمثلة عليها مشكلات أواني المياه التي سبقت الإشارة إليها في التصنيف الأول الذي أورده ريتمان Reitman.

مشكلات التنظيم Arrangement، وتتصف بما يأتي:-

جميع عناصر المشكلة موجودة مع وصف عام للمطلوب؛

يتطلب حلها تنظيم العناصر بصورة مناسبة عن طريق تقليص مجموعة البدائل أو الإمكانيات الواردة للإجابة؛

ومن الأمثلة عليها مشكلات الاستبصار وتشكيل أعواد الكبريت ( الفصل الثالث والفصل الرابع ) وتصحيف الكلمات ( الفصل السابع )؛

مشكلات الاستقراء Inductive، وتتصف بما يأتي:-

المعطيات عبارة عن عدة أمثلة أو شواهد، والمطلوب هو اكتشاف قاعدة عامة أو نمط منسجم مع المعلومات المعطاة؛

يتطلب حلها إيجاد مبدأ عام أو تركيبة عامة تدعمها الأمثلة؛

ومن الأمثلة عليها مشكلات المتتاليات والاستدلال العلمي التجريبي ( الفصل السابع والفصل العاشر )؛

مشكلات الاستنباط Deductive، وتتصف بما يأتي:-

المعطيات عبارة عن مقدمات أو فروض، والمطلوب هو معرفة ما إذا كانت نتيجة معينة تترتب منطقياً أو لا تترتب على المقدمات؛

ومن الأمثلة عليها مشكلات الاستدلال الاستنباطي الشرطي والحملي ( الفصل العاشر )؛

مصادر الخطأ في حل المشكلات:-

أورد الباحثان ويمبي ولوكهيد (Whimbey & Lochhead , 1982) قائمة بمصادر الخطأ التي قد يقع فيها الطالب في حل المشكلات، تضمنت ما يأتي:

**عدم الدقة في القراءة، وتتضمن:-**

- قراءة المادة دون التركيز على فهم معناها؛
- قراءة المادة أو المسألة بسرعة وعلى حساب الاستيعاب الكامل لها؛
- تجاوز فكرة أو أكثر من المادة أو المسألة، أو إضاعة حقيقة أو أكثر منها لعدم كفاية الانتباه أثناء القراءة؛
- عدم إعطاء الوقت الكافي لإعادة قراءة جزء صعب من المادة أو المسألة من أجل فهمه فهماً تاماً،

**عدم الدقة في التفكير، ويتضمن:-**

- عدم فحص ومراجعة مدى ملاءمة معادلة أو طريقة استخدام الطالب ولم يكن متأكداً منها؛
- عدم فحص ومراجعة صحة الإجابات أو الاستنتاجات التي لم يكن الطالب متأكداً منها؛
- العمل بسرعة كبيرة تؤدي إلى ارتكاب الأخطاء؛
- عدم الاتساق في طريقة تفسير الكلمات أو العمليات المستخدمة؛
- عدم إعطاء أولوية قصوى للدقة في العمل؛

- الإهمال في تنفيذ بعض العمليات، أو عدم الانتباه الكافي في ملاحظة بعض الحقائق؛
- التوصل إلى استنتاج غير ناضج في منتصف الطريق إلى الحل؛

**الخمول والضعف في تحليل المشكلة، ويتضمن:-**

- عدم تجزئة المشكلة المعقدة وتناول الجزء المفهوم أولاً لتسهيل الانتقال إلى الجزء الأصعب؛
- القفز عن الكلمات أو أشباه الجمل غير المألوفة من المادة، أو الاكتفاء بفهم ضبابي لها؛
- عدم استخدام القاموس عند الحاجة؛
- عدم تمثيل الأفكار الواردة في النص أما في الذهن أو على الورق لتسهيل عملية الفهم؛
- عدم تفسير كلمة أو شبه جملة غير واضحة بلغة الطالب الخاصة؛
- عدم تقويم الحل أو التفسير في ضوء المعرفة السابقة حول الموضوع.

**الافتقار للمثابرة، ويضم:-**

- عدم بذل جهد كاف لحل المشكلة من خلال الاستدلال أو الاستنتاج من الوقائع والمقدمات نتيجة عدم ثقة الطالب بقدرته على تناول هذا النوع من المشكلات؛
- القيام بمحاولة سطحية للتفكير في حل المشكلة ومن ثم تخمين الإجابة؛
- حل المشكلة بطريقة ميكانيكية ودون تفكير فعلي فيها؛
- الاستسلام بمجرد التفكير السريع في المشكلة والقفز إلى الإجابة؛
- الإخفاق في التفكير بصوت عال، ويعني:-

عدم التفكير بصوت عال أثناء العمل لحل المشكلة؛

الحل الإبداعي للمشكلات Greayive Problem Solving:-

تناول عدد من الباحثين في مجال التفكير موضوع الحل الإبداعي للمشكلات بكثير من التفصيل. ويتزايد الاهتمام بمنهجية الحل الإبداعي للمشكلات في المجالات التربوية عموما وفي برامج تعليم الموهوبين أو المتفوقين على وجه الخصوص، وقد طورت هذه المنهجية أساسا لمساعدة قطاعات التجارة والصناعة في عمليات الانتاج والتسويق. ومن بين الرواد الأوائل الذين وضعوا أسس هذه المنهية يحتل أوسبورن (Osborn , 1963) الذي كان يعمل في قطاع الإعلام التجاري في مدينة نيويورك مكانا مرموقاً، وقد أنشأ مؤسسة التربية الإبداعية في جامعة ولاية نيويورك في بافلو Byffalo عام 1953 لتسهيل نشر أفكاره وتشجيع الدراسات حول البرامج التربوية والتدريب التعليم الإبداع، وكان لمساعده بارنس (Parnes , 1992) دور كبير في تطوير اتجاه منهجي لرعاية السلوك الإبداعي. أما الاهتمام بتعليم التفكير الإبداعي فتعود بداياته إلى أعمال جيلفورد (Guilford , 1959) وتايلر (Taylor , 1964) وتورانس ومايرز (Torrance & Myers , 1970) وغيرهم.، وقد عبد هؤلاء الباحثون الطريق إلى تطوير البرامج التعليمية للإبداع والحل الإبداعي للمشكلات التي تنتشر حاليا بصورة واسعة في المؤسسات التربوية وغيرها في الدول المتقدمة وبعض الدول المتطورة.

نموذج جيلفورد لحل المشكلات:-

قدم جيلفورد (Guilford , 1986) نموذجاً مبسطاً لحل المشكلات على أساس نظريته في التكوين العقلي، وأطلق عليه " نموذج التكوين العقلي لحل المشكلات " Structure of In-tellect Problem Solving Model ". وكما يبدو هذا النموذج في الشكل رقم ( 3 – 4 ) يلعب مخزون ذاكرة الفرد وحصيلته المعلوماتية أو مدركاته القابلة

للتذكر دوراً حيوياً في مختلف مراحل عملية حل المشكلة، كما أن هذا المخزون هو الذي يبقي على النشاطات الهادفة لإيجاد حل للمشكلة عن طريق عمليات الذاكرة.

واستناداً للنموذج تبدأ الخطوة الأولى في حل المشكلة باستقبال النظام العصبي للفرد أو نظام الاتصالات لديه لمثير خارجي من البيئة أو مثير داخلي من الجسم قد يكون على شكل انفعالات وعواطف، ثم تتعرض المثيرات الخارجية أو المدخلات لعملية تصفية Filtering في الجزء السفلي من الدماغ عن طريق نسيج شبكي يعمل كبوابة تتحكم في عبور كل المثيرات القادمة إلى مراكز الدماغ العليا حيث الإدراك والمعرفة. ويركد جيلفورد أهمية دور الذاكرة في عملية التصفية، حيث أن مخزون الذاكرة يتضمن بعض المفاهيم المسبقة والنزعات التي تسد الطريق أمام وعي الفرد وإدراكه لبعض المثيرات أو المشكلات، ويعرف هذا النشاط الانتقائي بـ " الانتباه ".

أما المثيرات المهيجة للنظام العصبي التي يسمح لها باختراق البوابة فإنها تنبه الفرد لإدراك وجود مشكلة أولاً وإدراك طبيعة المشكلة ثانياً، وعندها يبدأ الفرد عملية بحث في مخزونه المعرفي لإيجاد الحل المناسب للمشكلة. وإذا لم يجد حلاً يلجأ إلى مصادر خارجية بحثاً عن مساعدة أو معطيات وحقائق جديدة، وخلال هذه المرحلة تجري عملية تقييم مستمرة لمعظم المعلومات والأفكار التي تفرزها عمليات الذاكرة. وفي بعض الأحيان يتوصل الفرد لحل المشكلة دون أن يمارس ما يوصف بأنه عمليات تفكير متشعبة، بمعنى أنه يتخطى مرحلة التفكير المتشعب وينتقل مباشرة إلى مرحلة التفكير المتقارب عندما يصل إلى الإجابة الصحيحة بمجرد إحساسه بالمشكلة وجاهزية ذاكرته للاستجابة.

ويشير جيلفورد إلى أن بعض المشكلات تستعصي على الحل لأننا لم ندركها بصورة صحيحة، وقد نصر على مواصلة المحاولة للوصول إلى حل للمشكلة الخطأ كما فهمناها.

إن وضعا كهذا يتطلب إعادة النظر في طبيعة المشكلة، وعودة إلى الخطوة الأولى بعد استقبال المشكلة، والبحث عن معلومات وحقائق جديدة في مصادرنا الخارجية من أجل إعادة بناء المشكلة، والبدء بجولة جديدة من نشاطات التفكير المتشعب التي تتضمن بدائل جديدة للحل لم تطرح في المرة الأولى وقد يكون من بينها الحل الصحيح.

وكما يلاحظ في الشكل فإن الأسهم للأسفل نحو مخزون الذاكرة تشير إلى أن جميع الخطوات التي نأخذها والنشاطات التي نقوم بها خلال عملية حل المشكلة في كل مرحلة ترتبط بالذاكرة، وقد تحفظ بعض هذه النشاطات فيها لفترة قصيرة على الأقل حتى نعود إليها عند الحاجة، وحتى لا نقع في الأخطاء نفسها مرة أخرى.

الشكل رقم 4 – 3

نموذج التكوين العقلي لحل المشكلات

ويعطي جيلفورد مثالاً لتوضيح نموذجه على النحو الآتي:

افترض أن محرك سيارتك قد توقف وأنت تقودها على الطريق. لاشك أنك في ورطة!!! فماذا تفعل؟؟؟ قد تبدأ عملية تشخيص المشكلة بفحص احتمالية أن يكون وقود سيارتك قد نفذ. فإذا تأكدت من وجود الوقود، ربما تقوم بفحص نظام الكهرباء والأسلاك، فإذا وجدتها في حالة جيدة، فإنك ستبحث عن مساعدة فنية متخصصة. وهنا تبدأ مرحلة البحث عن حل للمشكلة، وفد تفكر في أحد المصادر الممكنة للمساعدة أثناء استعراضك لعدة احتمالات أو مصادر، وقد تتذكر أثناء بحثك في مخزونك المعرفي أن لديك عضوية في أحد نوادي خدمة السيارات، وما عليك إلا أن تجري اتصالاً هاتفياً حتى يأتيك ميكانيكي أو مختص من النادي. وقد تكون لديك اشتراكات في أكثر من شركة خدمة السائقين على الطرق، ولكنك تختار إحداها بعد عملية تقييم مستمرة أثناء استعراضك للبدائل .

ويرى جيلفورد أن نموذجه لحل المشكلات يستوعب التفكير الإبداعي في مرحلة توليد الأفكار والبحث عن بدائل للحل في مخزون الذاكرة، كما أن لعملية التقييم في مختلف المراحل دوراً في التفكير الإبداعي الذي يتطلب تقليص البدائل من أجل الوصول إلى فكرة أصيلة أو حل جديد. غير أن مفهوم حل المشكلات أكثر اتساعاً وشمولاً من التفكير الإبداعي، مع أن كلا منهما يسهم في الوصول إلى نهاية ناجحة عن طريقة حل المشكلة، إذ ليس ممكناً الوصول إلى حلول للمشكلات دون خطوات أو نشاطات تفكيرية إبداعية بشكل أو بآخر. وقد تبرز مشكلات خلال العملية الإبداعية تزيد الحاجة إلى ممارسة نشاطات حل المشكلة، ويخلص جيلفورد إلى الاستنتاج بأن حل المشكلات قد يشتمل على جميع أنواع عمليات التكوين العقلي، بينما يقتصر التفكير الإبداعي على بعضها، وأن كلا من حل المشكلات والتفكير الإبداعي قد يتضمن أياً من المحتويات المعلوماتية للتكوين العقلي.

العصف الذهني:-

يعد العصف الذهني من أكثر الأساليب المستخدمة في تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية للمشكلات في حقول التربية والتجارة والصناعة والسياسة في العديد من المؤسسات والدوائر التي تأخذ بما تتوصل إليه البحوث والدراسات العلمية من تطبيقات ناجحة في معالجة المشكلات المعقدة التي تواجهها. ويعود الفضل في إرساء قواعد هذا الأسلوب لصاحب شركة إعلانات في نيويورك اسمه اوسبورن Osbrn في عام 1938، وذلك نتيجة لعدم رضاه عما كان يدور في اجتماعات العمل التقليدية. ويعني تعبير " العصف الذهني " استخدام الدماغ أو العقل في التصدي النشط للمشكلة، وتهدف جلسة العصف الذهني أساساً إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل للمشكلة مدار البحث. وحتى يحقق استخدام هذا الأسلوب أهدافه يحسن الالتزام بمبدأين أساسيين وأربع قواعد مهمة:

المبدأ الأول:-

تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المطروحة أثناء المرحلة الأولى من عملية العصف الذهني.

المبدأ الثاني:-

الكمية تولد النوعية، بمعنى أن أفكاراً كثيرة من النوع المعتاد يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيمة أو غير عادية في مرحلة لاحقة من عملية العصف الذهني.

أما القواعد الأربعة فهي:-

لا يجوز انتقاد الأفكار التي يشارك بها أعضاء الفريق أو طلبة الصف مهما بدت سخيفة أو تافهة، وذلك انسجاماً مع المبدأ الأول المشار إليه أعلاه حتى يكسر حاجز الخوف والتردد لدى المشاركين.

تشجيع المشاركين على إعطاء أكبر عـدد ممكـن مـن الأفكـار دون التفـات لنوعيتهـا، والترحيـب بالأفكار الغريبة أو المضحكة وغير المنطقية.

التركيز على الكم المتولد من الأفكار اعتماداً على المبدأ الثـاني، الـذي ينطلـق مـن الافـتراض بأنـه كلما زادت الأفكار المطروحة زادت الاحتمالية بأن تبرز من بينها فكرة أصيلة.

الأفكار المطروحة ملك الجميع، وبإمكان أي من المشاركين الجمع بين فكرتين أو أكـثر أو تحـسين فكرة أو تعديلها بالحذف والإضافة.

وحتى تنجح جلسة العصف الـذهني، لابـد أن يكـون المـشاركون عـلى درايـة معقولـة بموضـوع المشكلة وما يتعلق بها من معلومات ومعارف، كما لابد أن تكون لديهم معرفة معقولة بمبـادئ وقواعـد العملية ذاتها قبل ممارستها. وقد يكون من الضروري توعية المشاركين في جلسة تمهيدية وتـدريبهم عـلى اتباع قواعد المشاركة والالتزام بها طوال الجلسة. أما معرفـة المعلـم أو قائـد الجلـسة بموضـوع المـشكلة ومعرفته بقواعد العملية وخبرته في ممارسـتها فإنهـا تـشكل عـاملاً حاسـماً في نجـاح العمليـة، ذلـك أنـه مطالب بتحضير صياغة واحدة ومحددة للمشكلة وعرض مـوجز لخلفيتهـا وبعـض الأفكـار المتـصلة بهـا، بالإضافة إلى دوره في الإبقاء على حماس المشاركين في أجواء من الاطمئنان والاسترخاء والانطلاق.

ويقـترح بوكـارد (Bouchard , 1972) اسـتخدام عمليـة التتـابع لتفعيـل جلـسة الـصف الـذهني بمشاركة الجميع، وحتى لا ينفرد بعض المشاركين دون غيرهم بإعطاء الأفكار.

وتتطلب هذه العملية أن يأخذ كل مشارك دوره لو لم تكن لديه فكرة. وبعد أن تكتمل الدورة الأولى بإعطاء الفرصة للجميع، تبدأ الدورة الثانيـة مـن عمليـة العـصف بالمشارك الأول وهكذا حتى ينتهي الوقت المحدد للنشاط الذي يمكن أن يتراوح بين 15 و 20 دقيقة، أو عندما يقرر المعلم أو قائد النشاط أن جميـع المحـاولات لتوليـد أفكـار

جديدة لم تعد تؤدي إلى نتيجة ملموسة. وقد يكون من المناسب حث المشاركين على تمثيل أو تقمص شخصية أحد أطراف المشكلة أو أحد مكوناتها لتسهيل التفاعل مع الدور، وبالتالي عملية توارد الأفكار.

وفي نهاية جلسة العصف الذهني تكتب قائمة الأفكار التي طرحت وتوزع على المشاركين لمراجعة ما تم التوصل إليه. وقد يساعد هذا الإجراء على استكشاف أفكار جديدة ودمج أفكار موجودة تمهيداً لجلسة التقييم، التي قد تعقب جلسة توليد الأفكار مباشرة وقد تكون في وقت لاحق. ولكن ينبغي ملاحظة أن المشاركين في جلسة التقييم ليسوا بالضرورة هم الذين شاركوا في جلسة توليد الأفكار، وربما كان من الأفضل إشراك آخرين من خارج المجموعة الأولى، ولا سيما إذا كانوا معنيين بمسؤولية تنفيذ الحلول التي سوف يتم التوصل إليها، أو كان لهم دور ما في تنفيذها.

ولابد من التأكيد على أن أهم عناصر نجاح عملية العصف الذهني تتلخص في ما يأتي:

وضوح المشكلة مدار البحث لدى المشاركين وقائد النشاط قبل بدء الجلسة.

وضوح مبادئ وقواعد العمل والتقيد بها من الجميع، بحيث يأخذ كل مشارك دوره في طرح الأفكار دون تعليق أو تجريح من أحد.

خبرة المعلم أو قائد النشاط وجديته وقناعته بقيمة أسلوب العصف الذهني كأحد الاتجاهات المعرفية في حفز الإبداع.

لقد ظهر أسلوب العصف الذهني وتطور في سوق العمل، إلا أنه أنتقل إلى ميدان التربية والتعليم وأصبح من أكثر الأساليب التي حظيت باهتمام الباحثين والدارسين والمهتمين بتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات في معظم المواد الدراسية والأوضاع التعليمية المعقدة.

مفهوم عملية اتخاذ القرار:-

يصنف بعض الباحثين عملية اتخاذ القرار ضمن استراتيجيات التفكير التي تضم حل المشكلات وتكوين المفاهيم بالإضافة إلى عملية اتخاذ القرار، ويتعاملون مع كل منها بصورة مستقلة، لأنها تتضمن خطوات وعمليات متمايزة عن بعضها البعض.بينما يرى آخرون أن عملية اتخاذ القرار متطابقة مع عملية حل المشكلات، باعتبار أن المشكلات في حقيقة الأمر ليست سوى مواقف تتطلب قرارات حول حلول لهذه المشكلات .

والحقيقة أن عملية اتخاذ القرار تتطلب استخدام الكثير من مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتقويم والاستقراء والاستنباط، وبالتالي فقد يكون من الأنسب تصنيفها ضمن عمليات التفكير المركبة مثلها مثل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات. وقد رأينا وضع عملية اتخاذ القرار في فصل واحد مع حل المشكلات نظرا للتطابق الكبير فيما بينهما. وقد عبر عدد من الباحثين عن هذا الاتجاه بدمج عملية حل المشكلات ضمن إطار عملية اتخاذ القرار .

ويمكن تعريف عملية " اتخاذ القرار " بأنها عملية تفكير مركبة، تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين، من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المرجو. وتنقسم عملية اتخاذ القرار إلى عدة مراحل، هي:

- تحديد الهدف أو الأهداف المرغوبة بوضوح.
- تحديد جميع البدائل الممكنة والمقبولة.
- تحليل البدائل بعد تجميع معلومات وافية عن كل منها باستخدام المعايير العامة الآتية:
- درجة التوافق بين الأهداف التي يحققها البديل وأهداف الفرد؛
- المنفعة المتحققة من اختيار البديل، ودرجة المخاطرة التي ينطوي عليها؛

- المجهود اللازم لتنفيذ البديل؛
- قيم الفرد ومحددات المجتمع؛
- ترتيب البدائل في قائمة أولويات حسب درجة تحقيقها للمعايير الموضوعة.
- إعادة تقييم أفضل بديلين أو ثلاثة في ضوء المخاطر التي ينطوي عليها كل بديل والنتائج المحتملة التي ظهرت بعد مرحلة التحليل الأولي.
- اختيار أفضل البدائل من بين البديلين أو الثلاثة التي أعيد تقييمها في الخطوة السابقة واعتماده للتنفيذ.

وتتضمن معظم التعريفات المفيدة لعملية اتخاذ القرار القواسم المشتركة الآتية:

- وجود سلسلة من الخطوات؛
- توليد بدائل أو قرارات مؤقتة؛
- تقييم البدائل باستخدام معايير محددة سلفاً؛

إن عملية اتخاذ القرار عند مواجهة موقف معين تهدف بصورة أساسية للإجابة عن السؤال: " ما الذي يجب عمله؟ ولماذا؟ ". وإذا كانت إجابة الشق الأول من السؤال تعتمد بدرجة أكبر على المعلومات والقوانين والمبادئ ذات الصلة بالموقف، فإن الشق الثاني يعكس بدرجة كبيرة قيم الفرد متخذ القرار، وربما كانت القيم تلعب دوراً أكبر من المعلومات في اتخاذ القرار عندما يتعلق الأمر بالقضايا الاجتماعية والشخصية. ومع أننا لا نعير اهتماماً كبيراً للدور الذي تلعبه القيم في حل مشكلاتنا وقراراتنا، إلا أن هذا لا يقلل من قيمة الرغبات والآمال والأهداف كقوى محركة للتفكير.

### تصنيف القرارات واستراتيجياتها:-

مهما تكن العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار، فإنه يمكن التوصل إلى ضبط هذه العملية بشكل منطقي ومعقول إذا توافرت فرص لتدريب الطلبة على مواجهة

مواقف متنوعة تستدعي اتخاذ قرارات وفق خطوات مدروسة وفي ضوء المعلومات أو المعطيات المتاحة.

ويمكن الافتراض بأن هناك خطأ متصلاً من العقلانية أو المنطقية في اتخاذ القرارات، بحيث يقع في أح طرفي الخط المتصل تلك القرارات التي تؤخذ بشكل منطقي على أسس التقييم الموضوعي لعناصر الموقف أو المشكلة، بينما يقع على الطرف الآخر تلك القرارات التي تؤخذ بصورة اعتباطية أو لمجرد نزوة شخصية أو هوى، وعلى أي حال، إذا استثنينا القرارات اليومية ذات الطابع الروتيني كاختيار كتاب أو لباس أو سراب أو طعام، فإن أي قرار يحمل في طياته قدرا من المخاطرة. إن القليل من القرارات التي يتخذها الإنسان في حياته تحمل درجة عالية من اليقين حول نتائجها، بل إن معظم القرارات المهمة تتخذ في ظل حالة تجمع بين ظروف من الشك والمخاطرة واليقين.

وقد صنف بعض الباحثين (Hayes , 1981، Pietrofesa & Splete; , 1973 ) القرارات التي يمكن أن يتخذها الإنسان في الظروف المختلفة على النحو الآتي:

- قرارات تؤخذ في حالة من اليقين، وذلك إذا كان كل اختيار يؤدي إلى نتيجة معروفة على وجه التأكيد.
- قرارات تؤخذ في حالة من المخاطرة، وذلك إذا كان كل اختيار يقود إلى عدة نتائج احتمالاتها معروفة أو متوقعة.
- قرارات تؤخذ في حالة من الشك، وذلك عندما يقود كل اختيار إلى عدة نتائج ممكنة ولكن احتمالاتها غير معروفة.
- قرارات تؤخذ في ظل حالة من الجمع بين الشك والمخاطرة، وذلك عندما لا يكون الشخص متأكداً من درة احتمالية النتائج المترتبة على اختياراته، ولكن تتوافر لديه بيانات تمكنه من تقدير نسبة نجاح كل اختيار.

ويترتب على هذا التصنيف وجود أربع استراتيجيات لاتخاذ القرارات في ضوء الأهداف والمعلومات المتوافرة والقيم الشخصية ودرجة المخاطرة، هي:

- استراتيجية الرغبة، ويقصد بها التوجه لاختيار ما هو مرغوب فيه أكثر من غيره.
- الاستراتيجية الآمنة، وذلك باختيار المسار الأكثر احتمالاً للنجاح.
- استراتيجية الهروب أو الحد الأدنى، وذلك باختيار ما يجنب الوقوع في أسوأ النتائج.
- الاستراتيجية المركبة، ويقصد بها اختيار ما هو مرغوب وأكثر احتمالاً للنجاح، وهي أصعب الاستراتيجيات عند التطبيق لاشتمالها على متغيرات عديدة لابد أن تدرس بعناية قبل اتخاذ القرار.

إن التربية التقليدية في البيت والمدرسة لا يمكن أن تنمي مهارات اتخاذ القرار عند الناشئة. ولأنه لا يوجد ما يبرر الافتراض بأنهم يستطيعون أو أنهم سوف يتعلمون كيف يصبحون صانعي قرارات مهرة بالاعتماد على أنفسهم، فإن تعليمهم مهارات اتخاذ القرار وتدريبهم على ممارستها خلال سنوات دراستهم المبكرة تبدو في غاية الأهمية دون شك، ولا سيما في عصر لم تعد الاختيارات فيه محصورة بين " أبيض وأسود " فقط، بالإضافة إلى كونه عالم سريع التغير.

إن عملية اتخاذ القرار تنطوي على عناصر إبداعية يمكن تلخيصها فيما يأتي:

توليد البدائل وبخاصة بالنسبة للقرارات الصعبة أو المصيرية؛

التنبؤ بالآثار المترتبة على اختيار بديل معين دون غيره في ضوء الاتجاهات السائدة في الحاضر؛

إدراك القيم والأولويات الشخصية قبل كل شيء لأنها تشكل عاملاً مؤثراً في كل القرارات التي نتخذها بغض النظر عن الأسلوب أو الاستراتيجية المتبعة في اتخاذ القرار (de Bono , 1994).

إن القرارات التي يتخذها الفرد قد تكون اعتباطية وقد تكون منطقية ومدروسة في ضوء المعلومات المتوافرة. وإذا كان المعلم يريد مساعدة طلبته على اتخاذ قرارات منطقية بأنفسهم، فعليه بداية أن يعرض عليهم البدائل التي يمكن أن يفهموا مترتباتها، لأنهم دون ذلك الفهم لا يتخذون – حقيقة – قرارا منطقياً. ومع استمرار التدريب يمكن زيادة عدد البدائل ودرجة تعقيدها بحيث تتعزز ثقتهم بأنفسهم وبقدرتهم على اتخاذ القرارات.

العلاقة بين عمليتي اتخاذ القرار وحل المشكلات:-

هناك أوجه شبه عديدة بين عمليتي اتخاذ القرار وحل المشكلات، فكلاهما تتضمن سلسلة من الخطوات تبدأ بمشكلة ما وتنتهي بحل، وكلاهما تتضمن إجراء تقييم للبدائل أو الحلول المتنوعة في ضوء معايير مختارة بهدف الوصول إلى قرار نهائي. والفرق الأساسي بينهما هو إدراك الحل؛ ففي عملية حل المشكلة يبقى الفرد دون إجابة شافية ويحاول أن يصل إلى حل عملي ومعقول للمشكلة، وفي عملية اتخاذ القرار قد يبدأ الفرد بحلول ممكنة وتكون مهمته الوصول إلى أفضل هذه الحلول المحققة لهدفه. وهناك فروق أخرى من بينها ما يأتي:

تلعب القيم دوراً أكبر في عملية اتخاذ القرار، وبخاصة عند تحليل البدائل وتقدير أهمية المعايير؛

يتم تقييم البدائل في عملية اتخاذ القرار بصورة متزامنة أو دفعة واحدة وليس خطوة خطوة كما هو عليه الحال في حل المشكلات؛

تستخدم في عملية اتخاذ القرار معايير كمية ونوعية للحكم على مدى ملاءمة البديل؛

لا يوجد في عملية اتخاذ القرار بديل واحد صحيح من الناحية الموضوعية، وقد يكون هناك أكثر من بديل واحد مقبول،

مهارات جمع المعلومات وتنظيمها:-

الملاحظة Observing:

يقصد بالملاحظة هنا استخدام واحدة أو أكثر من الحواس الخمس ( الإبصار، السمع، الذوق، الشم، اللمس ) للحصول على معلومات عن الشيء أو الظاهرة التي تقع عليها الملاحظة. وهي عملية تفكير تتضمن المشاهدة والمراقبة والإدراك، وتقترن عادة بوجود سبب قوى أو هدف يستدعي تركيز الانتباه ودقة الملاحظة. وهي بهذا المعنى ليست مجرد النظر إلى الأشياء الواقعة في مرمى أبصارنا أو سماع الأصوات الدائرة من حولنا.

واستناداً إلى طبيعة الموقف وهدف الملاحظة قد يكون التركيز على التفاصيل أو على جوهر الموضوع أو على الاثنين معاً، وقد يتطلب الأمر أقصى درجة من الدقة في المشاهدات، وقد يكتفي بصورة تقريبية لها.

المقارنة Comparing:-

المقارنة هي إحدى مهارات التفكير الأساسية لتنظيم المعلومات وتطوير المعرفة. وتتطلب عملية المقارنة التعرف على أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق تفحص العلاقات بينهما، والبحث عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف، ورؤية ما هو موجود في أحدهما ومفقود في الآخر. وتوفر المقارنة فرصة للطلبة كي يفكروا بمرونة ودقي في شيئين أو أكثر في آن واحد، كما أنها تضيف عنصر التشويق والإثارة للموقف التعليمي عندما يخطط لها لتحقيق هدف تعليمي واضح في إطار السياق الطبيعي للدرس. وحتى عندما يطلب المعلم إجراء مقارنة بين أشياء تافهة، فإن دافعية الطلبة للتعلم قد تكون أقوى مما هي عليه في أسئلة التذكر أو المحاضرة.

وفي كثير من الحالات عندما يواجه الفرد شيئاً جديداً لم يألفه من قبل، يلجأ بصورة تلقائية لعملية البحث في مخزونه المعرفي عن شيء مألوف سبق أن اختبره، حتى

يفحص إمكانية نقل المعرفة عما هو مألوف إلى ما هو جديد. والسؤال الذي غالباً ما يطرح في مثل هـذه الحالات هو: " ما هذا؟ وماذا يشبه؟ ". ويتوقف مدى نجاحه في التعامل مع الموقف الجديد على مهارته في المقارنة.

التصنيف Classifying:-

التصنيف مهارة تفكير أساسية لبناء الإطار المرجعي المعرفي للفرد، وضرورية للتقدم العلمي وتطوره، بل يمكن اعتبارها من أهم مهارات التعلم التفكير الأساسية. فإذا لم نتمكن من القيام بعملية التصنيف لن يكون بمقدورنا التكيف مع عالمنا المعقد، ذلك أن قدرتنا على إلحاق أو تصنيف الأشياء أو الخبرات الجديدة ضمن منظومات أو فئات مألوفة لدينا تحدد طبيعة استجاباتنا لها. إن تعلم مهارة التصنيف عبارة عن تعلم ماهية الخصائص المشتركة بين جميع مفردات فئة أو عائلة معينة وغير المتوافرة لدى مفردات فئة أو عائلة أخرى من الأشياء أو الكائنات، وإيجاد نظام أو طريقة لفصل المفردات وإلحاقها بفئات لكل منها خصائص تميزها عن الفئات الأخرى.

وعندما نصنف الأشياء أو نبوبها، فإننا نضعها في مجموعات وفق نظام معين في أذهاننا. فإذا طلب إلينا تصنيف مجموعة من الأدوات أو المواد او الأفكار فإننا نبدأ بفحصها أولاً، وعندما نرى أشياء معينة تجمعها خصائص مشتركة نقوم بفصلها ووضعها معاً، ونستمر فبي ذلك حتى يصبح لدينا من التجمعات. وإذا بقي شيء يبدو غير قابل للتصنيف وفق النظام الذي ارتأيناه، فإما أن نستخدم ناظماً مختلفاً للتصنيف يستوعب ما تبقى من أشياء، وإما أن نصنفها في مجموعة تحت بند " متفرقات " أ، " غير ذلك ". وفي بعض الحالات قد نجد أن مفردات عائلة أو فئة معينة يمكن إلحاقها بعائلة أخرى وذلك تبعاً لنوع الخصائص التي اتخذت أساساً للتصنيف.

الترتيب Ordering:-

الترتيب هو مهارة تفكير أساسية من مهارات جمع المعلومات وتنظيمها، ويعني الترتيب هنا وضع المفاهيم أو الأشياء أو الأحداث التي ترتبط فيما بينها بصورة أو بأخرى في سياق متتابع وفقا لمعيار معين. فالإنسان يكون صورا ذهنية أو مفاهيم

للأشياء التي يتعرض لها من واقع خبراته التعليمية والشخصية، ويعطي لكل مفهوم أو شيء اسما أو عنواناً مختلفاً؛ فهذه شجرة وتلك سفينة وذلك فيل، ثم يبحث عن الخصائص الأساسية التي تتميز بها مجموعة من المفاهيم أو ألأشياء، ويقوم باختزانها على شكل مجموعات ترتبط كل منها بخاصية مميزة.

ويجدر الانتباه إلى أن عملية الترتيب ليست بالسهولة التي قد تبدو للوهلة الأولى، فهناك الكثير من المفاهيم والأشياء التي تجمعها علاقة أو خاصية ما، ولكن الفروق في درجة الخاصية أو قوتها طفيفة إلى الحد الذي يصعب معه ترتيبها وفق هذه الخاصية.

وفي مثل هذه الحالة ينبغي عدم التسرع والبحث عن خاصية عامة مشتركة يمكن أن تكون الفروق بين المفاهيم بالنسبة لها أكثر وضوحاً.

تنظيم المعلومات Organizing Data:-

إن تنمية العقل البحاث لدى المتعلم أكثر أهمية من تلقينه فيضا من المعلومات التي يمكن أن يتوصل إليها بنفسه إذا اتيحت له فرص الرجوع إلى مصادر هذه المعلومات.

ومن الطبيعي أن يواجه الطلبة مشكلة – ليست سهلة كما يبدو – في تنظيم المعلومات وفي كيفية عرضها بعد جمعها. ولما كان هناك أكثر من طريقة لتنظيم المعلومات وإخراجها، فلابد أن يتعرض الطلبة لخبرة الممارسة العملية حتى يمكن تطوير مهاراتهم في المواقف المختلفة. ومن بين الاعتبارات المهمة التي ينبغي مراعاتها في تنظيم المعلومات. طبيعة الجمهور الذي ستعرض عليه، والوقت المخصص لذلك، والسياق التاريخي الذي ستعرض بموجبه.

مهارات معالجة المعلومات وتحليلها:-

التطبيق Applying:-

يقصد بمهارة التطبيق استخدام المفاهيم والقوانين والحقائق والنظريات التي سبق أن تعلمها الطالب لحل مشكلة تعرض له في موقف جديد. وفي بعض الأحيان يعرض الموقف على شكل حدث وقع في الماضي ونتيجته معروفة، ويقتصر دور الطالب على تفسير النتيجة استناداً إلى قوانين وحقائق يفترض أنه قد مر بها. وفي أحيان أخرى تكون المعطيات حول موقف افتراضي أو مستقبلي، ويطلب من الطالب التنبؤ بما يمكن أن يحدث في ضوء المعطيات مع بيان الأسباب أو المبررات التي هي عبارة عن القوانين والحقائق ذات العلاقة.

التفسير Interpreting:-

التفسيرهوعملية عقلية غايتها إضفاء معنى على خبراتنا الحياتية أو استخلاص معنى منها. فنحن عندما نقدم تفسيراً لخبرة ما إنما نقوم بشرح المعنى الذي أوحت به إلينا، وعندما نسأل عن كيفية توصلنا لمعنى معين من خبرتنا فإننا نقوم بإعطاء تفصيلات تدعم تفسيرنا لتلك الخبرة. وعندما تعرض على الطلبة رسوم بيانية أو جداول أو صور أو رسوم كاريكاتيرية ويطلب إليهم استخلاص معنى أو عبرة منها، فواقع الأمر أنهم أمام مهمة تستدعي إعطاء تفسير لما يشاهدون. وقد تكون المعاني أيضاً نتاجات تفسير مشاهدات الرحلات والنزهات أو نتيجة إجراء مقارنات أو عمل ملخصات أو ربط المكآفات والعقوبات بالسلوك. وفي كل المجالات التي يكون فيها التفسير أو الاستنتاج ناجماً عن رد فعل لخبرة ما، فإنه يمكن فحص دقة التفسير في ضوء الحقائق المعطاة للتأكد ما إذا كانت البيانات تدعم التفسير بالفعل.

التلخيص Summarizing :-

التلخيص عملية تفكيرية تتضمن القدرة على إيجاد لب الموضوع واستخراج الأفكار الرئيسة فيه والتعبير عنها بإيجاز ووضوح. وهي عملية تنطوي على قراءة لما بين السطور، وتجريد وتنقيح وربط للنقاط البارزة. إنها عملية تعاد فيها صياغة الفكرة أو

الأفكار الرئيسة التي تشكل جوهر الموضوع. على أن التلخيص لا يعني مجرد إعادة صياغة نص مسموع أو مرئي أو مكتوب، كما لا يعني مجرد تكثيفه وتقصيره. إنه أشبه ما يكون بعملية البحث عن العقيق الخام في كومة من الصخور، وبدون معرفة معقولة بشكل العقيق وطبيعته فإن هذه العملية يمكن أن تكون محبطة وميؤوساً منها.

إن التلخيص يتطلب القيام بعملية فرز للكلمات والأفكار، ومحاولة فصل ما هو أساسي عما هو غير أساسي، ومعالجة المفاهيم والأفكار المتضمنة بلغة من يقوم بالتلخيص، وانطلاقاً من خبرته بالموضوع وفهمه له، كما يتطلب مهارة في ترتيب الأولويات. ومن ناحية منهجية فإن الملخصات أدوات مهمة لتعليم التفكير الناقد، لأنها تساعد الطالب على تثبيت الأفكار في الذهن، وتوفر تدريباً على تحديد الأفكار والمفاهيم الرئيسة، كما توفر فرصاً لتنظيم المعلومات حسب أولويات معينة.

مهارات توليد المعلومات:-

الطلاقة Fluenct:-

وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها.

وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها. وقد تم التوصل إلى عدة أنواع للطلاقة عن طريق التحليل العاملي. وفي الوقت الذي توصل ثيرستون Thurstone وطلبته في جامعة شيكاغو إلى ثلاثة أشكال للطلاقة، كشف جيلفورد Guilford عن ثلاثة وعشرين نوعا من قدرات الطلاقة وصنفها ضمن فئة العمليات تحت عنوان الإنتاج المتشعب Divergent Production. وقد اختار جيلفورد هذا العنوان لاستيعابي قدرات التي وجدها في دراساته العاملية ليعطي دلالة واضحة على طبيعة المهمات التي تتطلبها اختباراته لقياس هذه القدرات، وهي في جملتها مهمات تعتمد على البحث الموسع في مخزون الذاكرة عن كل المعلومات

أو البدائل التي تحقق الشرط أو الشروط الواردة في الأسئلة. وفيما يأتي تفصيل لأبرز أشكال الطلاقة مع أمثلة عليها:

الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات، مثل:-

اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف "م" وتنتهي بحرف "م"؛

اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تضم الأحرف الثلاثة التالية: " ك، أ، ن "؛

هات أكبر عدد ممكن من الكلمات المكونة من ا{بعة حروف وتبدأ بحرف "ج"؛

طلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية، مثل:-

اذكر جميع الاستخدامات الممكنة لـ " علبة البيبسي "؛

اذكر كل النتائج المترتبة على زيادة عدد سكان الأردن بمقدار الضعفين؛

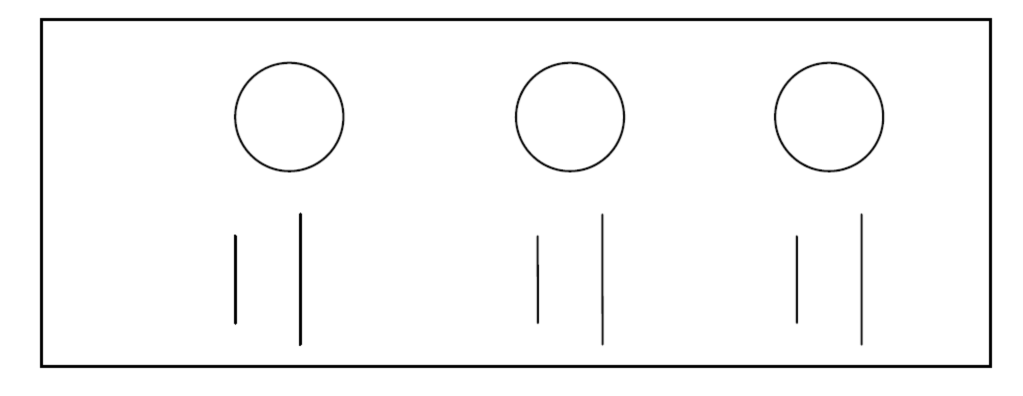
أعط أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع القصة ..؛

أعط أكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة على مضاعفة طول اليوم ليصبح 48 ساعة؛

طلاقة الأشكال:-

هي القدرة على الرسم لعدد من الأشكال أو الأشياء في الاستجابة لمثير شكلي أو بصري، مثل:

كون أقصى ما تستطيع من الأشكال أو الأشياء باستخدام الدوائر المغلقة أو الخطوط المتوازية الآتية:



المرونة Flexibility:-

المرونة هي القدرة على توليد أفكار متنوعة أو حلول جديدة ليست من نوع الأفكار والحلول الروتينية، وهي كذلك توجيه مسار التفكير أو تحويله استجابة لتغير المثير أو متطلبات الموقف، وبهذا المعنى فإنها عكس الجمود الذهني الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفاً وغير قابلة للتغير بسهولة حسبما تستدعي الحاجة أو تطورات المشكلة. وتعد المرونة من المهارات أو القدرات الرئيسة التي تقيسها اختبارات الإبداع واختبارات التفكير المتشعب التي وضعها تورنس (Torrance , 1974) وجيلفورد (Guilford , 1986) وغيرهما من الباحثين في مجال القياس النفسي، كما تعرض لدراستها من الباحثين في مجالات التفكير وحل المشكلات وتعليم الموهوبين والمتفوقين والإبداع.

وقد تناول( ديبونو de Bono) موضوع المرونة من زاوية أهميتها في عالم سريع التغير يستدعي الاحتراس وأخذ الحيطة من حتمية التغيير عند وضع الخطط بناء على المعطيات الراهنة. ويتطلب من المخطط أن يضع نصب عينيه تحقيق أهداف معينة في ضوء معطيات قائمة ومرئية. وفي الوقت نفسه يكون جاهزاً لإجراء التعديلات المناسبة في ضوء المستجدات المنظورة. وكما أن التغييرات قد تحدث نتيجة الاختراقات التقنية المذهلة، فإن المصادر المادية والبشرية والزمانية قد تكون من المعوقات التي يجب أن

تؤخذ في الحسبان عند وضع الخطط والمشروعات. وفي كل الحالات لابد أن تكون المرونة في صلب عملية التخطيط والتنفيذ والتقييم.

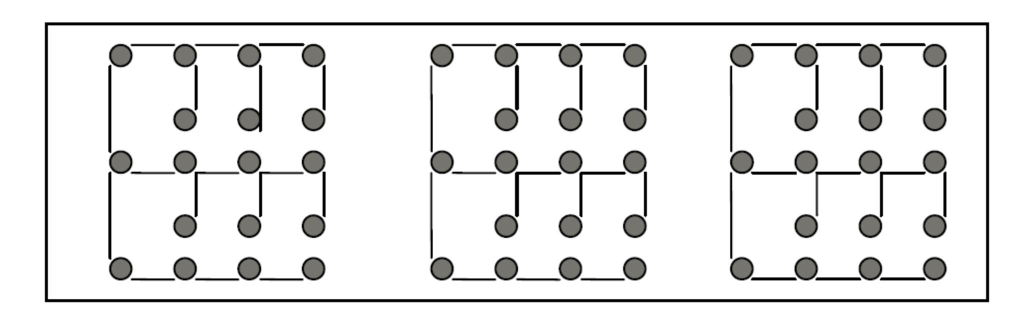
ونبه ديبونو إلى أن عملية تغيير مسار التفكير أو المرونة في استخدام المعلومات والاستراتيجيات ليست هدافاً في حد ذاتها، ولا تكفي إذا لم تقترن بمعرفة متى يلزم التغيير في استخدام المعلومات أو الاستراتيجيات. أما جيلفورد Guilford فقد تناول المرونة بالاستناد إلى فرضيات شكلت الأسس في بناء اختباراته لدراسة النموذج الذي وضعه للتكوين العقلي، وتوصل إلى عدة أشكال للمرونة من بينها:

المرونة التكيفية:-

بمعنى القدرة على التكيف مع تغير الظروف، وقد فحصها عن طريق اختبارات على شكل معادلات رياضية تتغير إشاراتها من موجبة إلى سالبة ومن إشارات سالبة إلى إشارات قسمة.

التحرر من الجمود:-

بمعنى تحويل اتجاه التفكير، وقد فحصها عن طريق لعبة مربعات أعواد الكبريات التي يطلب فيها من المفحوص إزالة عدد من العيدان حتى يبقى عدد محدود من المربعات، كما يظهر في الشكل الآتي:



إعادة تفسير المعلومات:-

يقصد بها مراجعة المعطيات أو بنود المعلومات. وقد فحص هذا النوع من المرونة عن طريق اختيار عدد من الكلمات لكل منها عدة معان توحي بها الكلمة، ويطلب من المفحوص أن يمثل على بعض هذه المعاني باستخدام الكلمة في سياقات لغوية متنوعة، كأن نقول في التعبير عن معان مختلفة للفعل " غضب ": " غضب منه، غضب له، غضب عليه ".

المرونة التلقائية:-

وتعني العفوية في تغيير الحالة الذهنية للفرد للقيام بعمل شيء بطريقة مختلفة. وقد تم فحص المرونة التلقائية عن طريق أسئلة من نوع كتابة قائمة بكل الاستعمالات الممكنة لقطعة قرميد في وقت محدد ( ثلاث دقائق مثلا ).

والجدير بالذكر أن العامل المشترك بين جميع الاختبارات التي وضعها جيلفورد لقياس الأنواع المختلفة للمرونة هو اشتمالها على مفهوم التحويل Transformathon، بمعنى الانتقال بالحالة الذهنية للفرد من مسار إلى آخر بحسب متطلبات الموقف أو المشكلة.

ولتوضيح ذلك نشير إلى السؤال الذي يطلب من المفحوص إعطاء أكبر عدد من استعمالات قطعة القرميد في وقت محدد، فالمفحوص الذي لا يمتلك مهارة المرونة في التفكير يبقى محصوراً في استعمالات القرميد في البناء. أما المفحوص الذي يتصف بمرونة التفكير، فإنه قد يتحول من استخدامها في البناء إلى استخدامها كسلاح للدفاع عن النفس، أو في وزن الأشياء عند عدم توافر عيارات وزن حديدية مثلا، وربما للقص أو القطع.

إن المرونة مهارة تفكيرية ترتبط بعمليات التفكير فوق المعرفية Metacognitive من حيث أنها تخضع للمراقبة والتقييم، وتوجه بهما خلال ممارسة النشاط التفكيري

عند الاستجابة لمثير أو مشكلة ما، كما أنها من المكونات الأربعة الرئيسة للإبداع بالمفهوم السيكومتري، ومن أبرز مهارات التفكير المتشعب أو المنتج. ولا غنى عن مرونة التفكير في التكيف مع المستجدات والمعلومات الجديدة التي يواجهها المعلم والمتعلم في المؤسسة التعليمية وخارجها، ولا غنى عن هذه المهارة في حياتنا العملية التي تتزايد مشكلاتها تعقداً يوماً بعد يوم في مختلف ميادين الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. كما أنها ضرورية في حل المشكلات بصورة فعالة، وفي إجادة الاتصال مع الآخرين ولعب الأدوار التفاوض وحل النزاعات والتوصل إلى حلول إبداعية للمشكلات.

ولتنمية مهارة المرونة في التفكير لابد من إعطاء تدريبات من واقع المناهج الدراسية للموضوعات المختلفة كلما كان ذلك ممكناً، بغض النظر عن الأسلوب المستخدم في تعليم مهارات التفكير ( مباشراً كان أم غير مباشر ) . ومن الأمثلة على التدريبات الهادفة لتنمية مهارة المرونة في التفكير نورد ما يأتي:

فكر في جميع الطرق التي يمكن أن تصنف بموجبها الكلمات الآتية في مجموعات ثلاثية: " الكويت، القدس، تونس، الجزائر، مكة، بيروت، المدينة، مصر "؛

إذا تفحصنا القائمة أعلاه فإننا نستطيع إيجاد أكثر من طريقة لتجميع كل ثلاث كلمات ترتبط بصفة أو خاصية معينة. ومن بين فئات التجميع الممكنة نورد ما يأتي:

| المجموعة | صفة التجميع |
|---|---|
| تونس، الجزائر، الكويت | أسماء عواصم ودول عربية |
| تونس، الجزائر، مصر | أسماء دول عربية أفريقية |
| مكة، المدينة، القدس | أسماء مدن مقدسة |
| تونس، بيروت، مكة | كلمات مكونة من أربعة حروف |
| الكويت، الجزائر، القدس | أسماء علم تبدأ بـ " ال " |

ومن الأمثلة التي أوردها جيلفورد لاختبار التفكير المنتج عن طريق تصنيف معلومات مرئية في فئات متنوعة، نقدم المثال الآتي:

تفحص قائمة الحروف الآتية، وصنفها في فئات من ثلاثة حروف بكل الطرق الممكنة:

" Z، N، O، V، S، H، B، T "

يمكن تجميع كل ثلاثة حروف بعدة طرق من بينها:

| المجموعة | صفة التجميع |
|---|---|
| B،S ،O | حروف خطوطها مائلة |
| T،H ،N | حروف فيها خطوط مستقسمة عمودية |
| T،H ،Z | حروف فيها خطوط مستقيمة أفقية |
| H،N ،Z | حروف فيها خطوط مستقيمة متوازية |
| V،N ،Z | حروف فيها خطوط مستقيمة قطرية |
| V،N ،Z | حروف فيها زوايا حادة |

استخدم كلمة " قضى " في جمل للدلالة على معانيها المختلفة؛

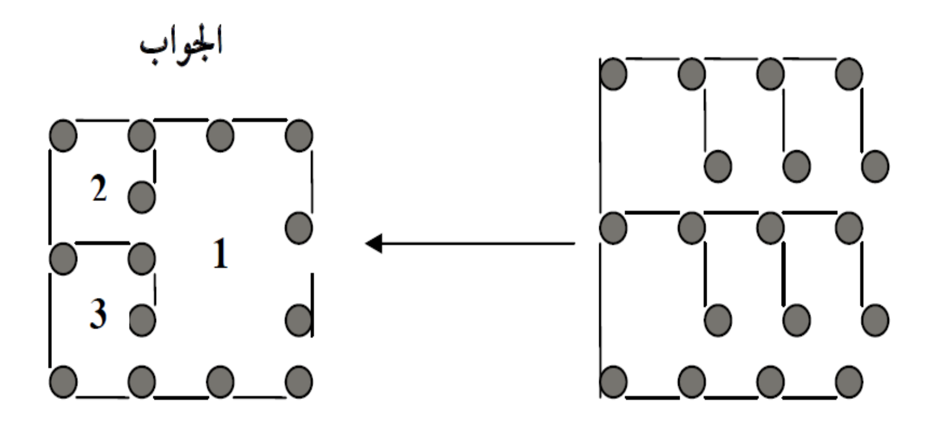
من بين الإجابات المحتملة يمكن التمثيل بما يأتي:

| الجملة | المعنى |
|---|---|
| قضى بين المتخاصمين | حكم |
| قضى دينه | سدده |
| قضى نحبه | مات |
| ضربه حتى قضى عليه | قتله |

| | |
|---|---|
| قضى وقتاً طويلاً في الدراسة | أمضى أو مكث |
| قضى حاجته | نالها وبلغها |
| قضى فلان صلاته | فرغ منها أو أداها بعد مرور وقتها |

يمثل كل ضلع من أضلاع المربعات الآتية ( إلى اليمين ) عوداً من الكبريت. كيف يمكن أن تبقي على ثلاثة مربعات فقط بعد إزالة عيدان من الكبريت؟

**السؤال**




وضع الفرضيات Hypothesizingراضات Finding Assumptions :/ 253

" الفرضية " تعبير يستخدم عموماً للإشارة إلى أي استنتاج مبدئي أو قول غير مثبت، ويخضعها الباحثون للفحص والتجريب من أجل التوصل إلى إجابة أو نتيجة معقولة تفسر الغموض الذي يكتنف الموقف أو المشكلة. والفرضية مفيدة في مواقف عديدة متنوعة، فالمؤرخون مثلاً يستخدمونها لإعادة بناء الماضي، ويستخدمها الأطباء لأغراض التشخيص، ويستخدمها خبراء الاقتصاد للتنبؤ بأوضاع السوق المستقبلية، كما تستخدم في المحاكم ومكاتب التحقيق والمخابرات والإرشاد والصحافة. ويعتمد عليها

الباحثون في الدراسات المستقبلية والتنبؤية، كما يعتمد عليها متخذو القرارات والخبراء في تطوير خطط التنمية المختلفة.

أما العلاقة بين المعلومات والفرضيات فهي علاقة تبادلية. بمعنى أن المعلومات تشكل المادة التي تبنى على أساسها الفرضيات، والفرضيات بالمقابل تقود وتوجه عملية البحث عن مزيد من المعلومات، والفرضية تضيف معنى لمجموعة من المعطيات يفتقر كل منها بمفرده إليه. ويقدم الباحث مور ورفاقه ثلاثة مبادئ إرشادية لمراعاتها عند وضع الفرضيات يجب أن تحل الفرضية أو تساعد في حل المشكلة كما تم تحديدها.

كلما كان عدد الفرضيات الموضوعة أكثر كان ذلك أفضل.

يجب بذل مجهود كبير لصياغة فرضيات قد تكون غير سارة من خلال إطلاق العنان للخيال دون تقييد أو كبح بتأثير مفهوم الذات.

وتجدر ملاحظة أن المعلومات التي تجمع لفحص الفرضية – حتى في حالة ثبوت بطلانها – تكون في أغلب الأحوال مفيدة لمتابعة عملية البحث.

ومن الأمثلة البسيطة على تنمية مهارة وضع الفرضيات لدى الطلبة نورد ما يأتي:

كلف طالب في الصف السادس بأخذ كمية من تراب حديقة المنزل ووزنها ثم وضعها جانباً في الشمس لمدة أسبوع. وبعد ذلك طلب المعلم منه وزن نفس كمية التراب مرة أخرى، فوجد أن وزن التراب قد نقص، فسأله المعلم أن يضع فرضيات لتفسير نقصان الوزن.

في مثل هذه الحالة يمكن أن يضع الطالب الفرضيات الآتية:

نقص وزن التراب بسبب التبخر الذي أدى إلى زوال الرطوبة التي كانت موجودة في تراب الحديقة.

نقص وزن التراب بسبب الرياح التي أدت إلى تطاير ذرات التراب الذي كان مكشوفاً تحت الشمس.

نقصت كمية التراب بفعل أحد الفضوليين.

وفي كل حالة تبرز الحاجة للتجريب وضبط المتغيرات لفحص مدى صحة الفرضية في تفسير الظاهرة.

ولبيان طبيعة عملية وضع الفرضيات عند مواجهة مشكلة معقدة من مشكلات الحياة العملية، نورد مثالاً لمشكلة معدلة مأخوذة من كتاب ( التفكير الإبداعي والناقد ) للباحث مور ورفاقه

كلف خبير بالتحقيق في حادث طائرة باكستانية شرقي مكار الملكة علياء الدولي، وطلب إليه أن يحدد سبب تحطم الطائرة. وتضمنت المعلومات المتوافرة عند وقوع الحادث المعطيات الآتية:

- جميع ركاب الطائرة قتلوا في الحادثة.
- غادرت الطائرة في رحلتها رقم 1144 مطار الملكة علياء الدولي متأخرة نصف ساعة عن موعدها.
- وقع حادث تحطم الطائرة بعد عشر دقائق من وقت الإقلاع.
- كانت الطائرة من نوع بوينغ 727.

يلاحظ أن كلاً من هذه المعطيات يقدم معلومة عن الطائرة أو ركابها بصورة مستقلة، كما يلاحظ أن دمج أي اثنين من هذه المعطيات لا يشكل فرضاً أو مقدمة معقولة لإجراء قياس منطقي صحيح حول سبب تحطم الطائرة. إن كل واحد من هذه المعطيات يمكن عده فرضية ثانوية، ولكن أياً منها لا يصلح كفرضية أساسية، إضافة إلى أنه من غير المعقول في المرحلة الأولى أن يحاول الخبير – بالاعتماد على خبرته المرجعية – اشتقاق فرضية يجمع من خلالها واحداً أو أكثر من المعطيات لتفسير حادث تحطم

الطائرة. ومع أن الاستنتاجات الاستنباطية Deductive Inference يمكن أن تكون ذات فائدة في سير التحقيق، إلا أن الخبير المكلف بالتحقيق يواجه مشكلة جديدة لا توفر الفرضيات أو المعطيات المتوافرة حولها أساساً كافياً لاستنباط حل لها، وعليه فإن الاستنتاجات الاستقرائية تبدو ضرورية في مثل هذه الموقف.

لقد وضع المحقق مجموعة من الفرضيات الآتية لإنارة الطريق أمامه قبل بدء التحقيق المكثف:

- نجم الحادث عن عاصفة.
- نجم الحادث عن عطل في المحرك.
- نجم الحادث عن حريق على متن الطائرة.
- نجم الحادث عن عيب في بناء الطائرة.

إن المعطيات المتوافرة تقدم عوناً ضئيلاً للخبير المحقق حول السؤال المطروح الذي يتلخص في الكشف عن سبب تحطم الطائرة. فالمعلومة الأولى تجعل التحقيق أكثر أهمية ولكنها لا تقدم شيئاً يذكر حول سبب الحادث، أما المعلومتان الثانية والثالثة فقد توحيان بأن الطائرة تأخرت عن موعد إقلاعها الرسمي بسبب من العطل الميكانيكي، وأما المعلومة الرابعة فقد تكون مفيدة إذا كانت طائرات أخرى من نفس النوع قد تحطمت من قبل. وعليه، فإن خيال المحقق غير مقيد بأي معطيات حول سبب الحادث سوى تلك التي تشير إلى استبعاد الربط بين الحادث وبين عملية الإقلاع.

وما أن توضع الفرضيات تبدأ عملية فحصها واحدة تلو الأخرى، وذلك بأن نسأل أنفسنا: " إذا كانت الفرضية صحيحة، فما المعطيات أو الاستنتاجات الأخرى الصحيحة المترتبة عليها؟ "، ثم تبدأ عملية التحقق من المعطيات المقترحة المترتبة على صحة الفرضية وبالتالي فإن المحقق يكون قد فرغ بصورة جزئية من اختبار الفرضيات

الأربعة التي وضعها، وقد حقق تقدماً بأن أوحت له المعلومة رقم (8) بفرضية جديدة هي:

نجم الحادث عن انفجار على متن الطائرة.

إن المعلومة رقم (8) من وجهة نظر استقرائية تزيد احتمالية أن تكون الفرضية (هـ) صحيحة، لأنها أسقطت كل الأسباب الممكنة للحادث التي لا ينجم عنها تناثر الحطام على مساحات شاسعة.

إذا نجم الحادث عن انفجار على متن الطائرة: فإن حطام وشظايا الطائرة تكون متناثرة في منطقة واسعة، وبما أن حطام وشظايا الطائرة كانت متناثرة في منطقة واسعة، إذاً فالحادث ناجم عن انفجار على متن الطائرة.

وهناك استنتاج آخر واضح، يمكن من خلاله فحص الفرضية هـ:

قد يكون هناك شخص ما شاهد الانفجار.

ولاختبار صحة هذا الاستنتاج توصل المحقق إلى شهود عيان أقروا جميعاً أن الطائرة انفجرت وهي في الجو، مما يؤكد الفرضية (هـ) بقوة. وعند هذه النقطة يجد المحقق نفسه أمام معطيات جديدة تستدعي إعادة تعريف المشكلة على النحو الآتي:

" إيجاد سبب الانفجار الظاهر على متن الرحلة 1144 "

كما تستدعي وضع فرضيات جديدة لتوجيه عملية جمع معلومات إضافية. وبالعودة إلى الفرضية (هـ) تمكن المحقق من وضع فرضيتين أكثر تحديداً كما يأتي:

- انفجر خزان الوقود.
- تسربت أبخرة البنزين إلى إحدى حجرات الطائرة وانفجرت.

وأضاف المحقق نفس المترتب على الفرضيتين:

يجب أن يكون الحطام دليلاً على ذلك:

واستمر في معاينة الحطام وفحصه عن قرب، ووضع فرضية جديدة.

تناثرت شظايا الطائرة على مساحة ستة أميال مربعة.

وبالرجوع إلى خبراته المرجعية يستبعد الفرضية (و) لأن انفجاراً في خزان الوقود لا يؤدي إلى تناثر الحطام بهذا الاتساع.

ولاختبار الفرضية (ز) وضع المحقق الاستنتاج الآتي: " شظايا إحدى الحجرات يجب أن تكون متناثرة لمسافة أبعد من باقي الشظايا ". وأثناء معاينته للحطام تساءل حول الجهد والوقت اللازم لفحص الاستنتاج أعلاه بصورة شاملة وأضاف استنتاجاً جديداً:

بعض أجزاء الحطام كان لها رائحة لاذعة تشبه رائحة الألعاب النارية المشتعلة.

إن هذا الاستنتاج يستلزم مراجعة الفرضية (ز) ووضع مترتب أو استنتاج جديد من خلاله يمكن فحص الفرضية:

12 إذا نجم الانفجار عن وجود متفجرات في إحدى حجرات الطائرة، فقد توجد بقايا المتفجرات في الشظايا.

ولفحص هذا الاستنتاج، واصل المحقق معاينة قطع من اللحام وأضاف فرضية جديدة:

كانت البقايا الرمادية موضع السؤال من الديناميت.

إن هذا الاستنتاج يدعم بقوة ويقترح فرضية جديدة لتفسير سبب الحادث على النحو التالي:

نجم الحادث عن انفجار مادة ديناميت على متن الطائرة.

وإلى هنا توقف المحقق ليكتب تقريره بعد أن وثق من استنتاجه بدرجة عالية، ولتبدأ مرحلة جديدة تتولاها أجهزة الأمن لتحديد الجهة المسؤولة عن وضع المتفجرات على متن الطائرة.

أما المهارة في إيجـاد الافتراضـات Finding Assumptions التـي ينطـوي عليهـا نـص أو مـشكلة أو موقف من أجل فهم أعمق للمضمون وإدراك أوسع للبدائل الممكنة لحل المشكلة – فإنها لا تقل أهميـة عن وضع الفرضيات. ومع أن تعبيري " وضـع الفرضـيات " و " إيجـاد الافتراضـات " مـشتقان مـن نفـس المصدر اللغوي في كل من العربية والإنجليزيـة، إلا أنهـما يـستخدمان للدلالـة عـلى معنيـين مختلفـين في المنطق الاستنباطي Deductive والاستقرائي Inductive والبحث التجريبي Experimental.

إن وضع الفرضيات وسـيلة لتفـسير ظـاهرة أو مـشكلة، أو توجيـه بحـث تجريبـي، أو اسـتدلال منطقي، وقد تكون الفرضية بمثابة مقترح مقبول بدرجة احتمالية عالية لتوافر حقائق ثابتة تدعمـه. أمـا الافتراض فهو عبارة عن فكرة أو معلومة مسلم بـصحتها حتـى يمكـن اسـتخدامها في حـل مـشكلة مـا أو البرهنة على صحة قضية ما.

وربما كان من أبسط الأمثلة لتوضيح ماهيـة " الافـتراض " تلـك المـسائل الحـسابية التـي تعطـى للطلبة في مستوى المرحلة الابتدائية أو الأساسية، من مثل:

اشترى سعيد ثلاثة أقلام بستين قرشاً، كم يبلغ ثمن القلم الواحد؟

إن الحل التقليدي للأسئلة من هذا النوع يتطلب إجراء عمليـة قـسمة بـسيطة للـثمن الإجـمالي للأقلام على عددها: 60 ÷ 3 = 20 قرشاً ثمن القلم الواحد.

وغالباً ما يتجاهل المعلمون الافتراض الذي يجب التسليم به حتى يكون هذا الحل صحيحاً. ومـع أن كلمة " الافتراض " ليست من الكلمات الشائعة الاستعمال في المرحلة الأساسية وربمـا المتوسـطة أيـضاً، إلا أن هذا لا يقلل من أهمية تنمية هذه المهارة لدى الطلبة بغـض النظـر عـن مـستواهم الـدراسي. مـا الخطأ في أن يسأل المعلم طلبته: " ما هو الافتراض الذي لابـد مـن التـسليم بـه حتـى يكـون هـذا الحـل صحيحاً؟ ".

وليس من المستبعد أن يجيبه طالب أو أكثر بأن الافـتراض الـذي اسـتندوا إليـه يـنص عـلى أن: " الأقلام من نفس النوع، وأنها بالتالي تحسب بنفس السعر ".

وبالمثل عندما نسأل الطلبة سؤالاً كهذا:

قطعت سيارة مسافة 180 كيلومتراً في ثلاث ساعات، فكم كانت سرعة السيارة في الساعة؟

إننا نعلم الطلبة قواعد هذه المسائل عن طريق وضع قواعد أو معادلات تحدد العلاقات بين السرعة والمسافة والزمن.

واستناداً إلى قاعدة السرعة = المسافة المقطوعة ÷ الزمن، فإن الطلبة يحلون هذه المسائل كالتالي: 180 ÷ 3 = 60 كم سرعة السيارة في الساعة.

ومن الواضح أن حلاً كهذا صحيح فقط إذا افترضنا أن سرعة السيارة كانت منتظمة على مدى الساعات الثلاثة.

ولننظر إلى الأسئلة الآتية من مادة الرياضيات حتى نرى الإمكانات الهائلة التي توفرها عملية إيجاد الافتراضات أو استخدامها في حل هذه المسائل:

سأل معلم طلبته السؤال الآتي: كم عدداً يقع بين 31 و 63 ؟

أجاب أحد الطلبة: 31 عدداً

وأجاب آخر: عدد غير محدود من الأعداد

فما الافتراض الذي وضعه كل منهما وبنى إجابته على أساسه؟

إن الطالب الأول افترض أن كلمة " عدد " مقصورة على كل عدد صحيح يقع بين 31 و 63، أما الطالب الثاني فقد افترض أن كلمة " عدد " تشمل كل الأعداد الصحيحة والكسرية التي تقع بين 31 و 63.

ولزيادة الإيضاح، نقترح توجيه الأسئلة الآتية لطلبتك ومطالبة الذين يجيبون على كل منها بوضع الافتراضات التي استندوا إليها في إجاباتهم:

الخطوط التي لا تتقاطع هي خطوط ......

أجاب سالم: متوازية

وأجاب علي: مائلة

قطعت سيارة مسافة 180 كيلومتراً في ثلاث ساعات، كم كانت سرعة السيارة في الساعة؟

أجابت ليلى: 60 كم/ الساعة

وأجابت سلمى: 90 كم/ الساعة

وأجابت هند: س كم/ الساعة

اكتب أصغر عدد ممكن باستخدام الرقمين 4 و 1 .

أجاب ياسر: 14

وأجاب فراس: 1/4

وأجاب أحمد: 1 4

إن الهدف النهائي لمهارة البحث عن الافتراضات واكتشافها يتلخص في كشف الغموض الذي يختفي بين السطور سواء أكان المحتوى تجريبياً أم منطقياً. ونحن عندما نسأل: " ما هي أفضل طريقة للسفر من القاهرة إلى الرياض؟ ". نجيب تلقائياً: الطيران، وننسى أن هذه الإجابة تعرف بصورة تلقائية كلمة " أفضل " على أنها تعني؛ " أسرع ".

ومن الطبيعي أن يعد هذا الافتراض ضرورة لا غنى عنها لملء الفجوة المنطقية اللازمة لإسناد الحجة أو الإجابة ، أي أن على الشخص أن يؤمن بأن " أفضل " تعني " أسرع " حتى تكون الإجابة هي الطيران ". ولا شك أن على الشخص أن يتقبل الافتراضات التي تجعل من النتيجة أو الحجة أمراً مقبولاً، إذ كيف يمكن إجراء تجارب عملية إذا لم نفترض منذ البداية أن ظاهرة أو حدثاً يمكن تكراره. خذ مثلاً هذا الحوار بين معلم وطالب:

المعلم: إذا كانت المسافة بين المدينـة "أ" والمدينـة "ب" عـشرة كيلـومترات، وكانـت المـسافة بـين المدينة "ب" والمدينة "ج" خمسة عشر كيلومتراً، فكم تبلغ المسافة بين المدينة "أ" والمدينة "ج"؟

الطالب: 15 + 10 = 25 كم المسافة بين المدينتين "أ" و "ج".

المعلم: ما الافتراض أو ( الافتراضات ) الذي وضعته للوصول إلى هذه النتيجة؟

الطالب: الافتراضات هي:

لا يوجد طريق أقصر للسفر بين المدينتين "أ" و "ج"؛

تقع المدينة "ب" بين المدينتين "أ" و "ج"؛

إن القياسات الواردة دقيقة؛

4. التنبؤ في ضوء المعطيات Predicting / Extrapolating:-

يقـصد بمهـارة التنبـؤ في ضـوء معطيـات المقـدرة عـلى قـراءة البيانـات أو المعلومـات المتـوافرة والاستدلال من خلالها على ما هو أبعد من ذلك في أحد الأبعاد الآتية:

**الزمان :-**

إذا كانت البيانات المتوافرة خلال فترة زمنية معينة تتضمن نزعة أو اتجاهاً ما، فإن مهـارة التنبـؤ تمثل محاولة للاستدلال عن طريق هذه البيانات على اتجاه البيانات المحتملة في فترة زمنية أخرى.

**الموضوع :-**

إذا كانت الأفكار أو المبادئ مرتبطة بموضوع أو محتوى معين ، فـإن مهـارة التنبـؤ تمثـل محاولـة لنقل هذه الأفكار أو تطبيقها على محتوى آخر أو موضوع آخر على علاقة بالموضوع الأصلي.

**العينة والمجتمع :-**

إذا كانت البيانات المتوافرة تخص عينة ما ، فإن مهارة التنبؤ تمثل محاولة لوصف المجتمع الـذي أخذت منه العينة. وبالمثل إذا كانت البيانات المتوافرة تخص مجتمعاً ما، فإن مهارة التنبؤ في هذه الحالة تعني محاولة لوصف العينة بالاعتماد على بيانات المجتمع.

وتهدف الأسئلة التي تقيس مهارة التنبؤ من واقع الأدلة أو المعلومات المتوافرة إلى التعـرف عـلى قدرة المفحوص على تجاوز حدود ما هو معلوم والذهاب إلى ما هو أبعد من ذلك بصورة أو بأخرى. وقد أورد بلوم ( Bloom et al،1956 ) عدداً من الأهداف التربوية التي تنضوي في إطار مهـارة التنبـؤ في ضـوء المعطيات، من بينها:

- المهارة في التنبؤ باستمرارية الاتجاهات أو النزعات التي تتصف بها البيانات المتوافرة؛
- المهارة في تعبئة الثغرات القائمة في البيانات المتوافرة؛
- المهارة في تمييز المترتبات المحتملة نسبياً عن تلك المترتبات التي تبدو محتملـة بدرجـة قوية؛
- المهارة في التنبؤ بمترتبات مباشرة فعل أو اتخاذ قرار في موقف ما؛
- المهارة في تلمس العوامل التي يمكن أن تؤثر في دقة التنبؤات؛
- المهارة في استخلاص الاستنتاجات أو الاستدلالات ووضع الفرضيات التـي يمكـن الـدفاع عنها أو تبريرها بالاستناد إلى البيانات المتاحة؛

إن مهارة التنبؤ في ضوء المعطيـات أو استـشراف الاتجاهـات المـستقبلية لظـاهرة مـا مـن واقـع المعلومات المتوافرة تعد من أكثر مهارات التفكير التـي يحتاجهـا الطالـب والمعلـم والباحـث الاجتماعـي والاقتصادي ورجل الساسة والمستثمر والمخطط والراصد الجـوي والمـصمم والطبيـب والمـزارع والمهنـدس وغيرهم.

وهناك من يصف حركة التطوير الفعلي للتربية والتعليم على أنها توجيه للتعلم نحو المستقبل، لأن ما نعلمه اليوم إذا لم يكن موجهاً نحو تهيئة الفرد للتعامل بنجاح مع متغيرات المستقبل في جميع جوانب حياة المجتمع، فإنه لا يعدو أن يكون تعليماً عشوائياً منقطعاً عن مفهوم الزمن والتغير، ولن تكون نتائجه إيجابية أو فعالة في تحقيق التقدم للمجتمع والرفاه للفرد ( إبراهيم، 1991 ). وإذا كان الأمر كذلك فإن مهارة التنبؤ باتجاهات التغيير المستقبلية من واقع المعلومات المتاحة تبدو أكثر أهمية بالنسبة لغيرها من مهارات التفكير، لارتباطها بمتطلبات البقاء والتطور لكل من الفرد والمجتمع. إذ كيف يمكن أن نتجاهل مهارة التنبؤ في اختياراتنا الدراسية والمهنية؟ وكيف يمكن لمؤسسات المجتمع الحكومية وغير الحكومية من وضع خططها للتنمية الاجتماعية والاقتصادية من دون الاستفادة من البيانات المتوافرة والمتعلقة باتجاهات النمو السكاني وحاجة سوق العمل والموارد الطبيعية والقوى العاملة وغيرها من العناصر المرتبطة بالتنمية؟

وعندما نتحدث عن تعليم المستقبل، فإن الحد الأدنى الذي يمكن قبوله هو تهيئة المتعلم للتكيف مع التغيرات المتسارعة في كل مناحي الحياة العامة. ومن الضروري أن يكون الاستعداد لمواجهة هذه التغيرات مبنياً على أسس علمية ومنهجية تستثمر قدرات المتعلم وطاقاته الفكرية في دراسة اتجاهات التغير على مدى فترة زمنية معقولة من واقع المعلومات المتوافرة، ومن ثم التهيؤ لمواجهتها بمهارة وشجاعة، وليس هنا ما هو أهم من مهارة التنبؤ في ضوء المعطيات للوصول إلى هذه الغاية. وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى الدراسة الموسعة التي قام بها باحثون بإشراف منتدى الفكر العربي وصدر عنها أربعة مجلدات في إطار مشروع " مستقبل التعليم في الوطن العربي ". وقد كان الهدف النهائي للمشروع صياغة التوجهات والاستراتيجيات والسياسات المستقبلية لتعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين.

وحتى نقف على أهمية تنمية كمهارة التنبؤ لدى الطلبة الذين سوف يواجهون مواقف كثيرة في حياتهم الدراسية والعملية تتطلب إجادة هذه المهارة للنجاح في التعامل مع تلك المواقف، نورد المثال الآتي من واقع البيانات الإحصائية لمديرية الدفاع المدني الأردني حول أعداد الحوادث التي تعامل معها ونوعها خلال السنوات من 1992 وحتى 1996:

الجدول رقم 8 – 2

تطور عدد الحوادث التي تعامل معها الدفاع المدني في الأردن حسب نوعها

( خلال السنوات 1992 - 1995 )

| السنة / النوع | إطفاء | إسعاف | إنقاذ | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| 1992 | 794،3 | 975،24 | 352،1 | 121،30 |
| 1993 | 372،4 | 757،24 | 648 | 777،29 |
| 1994 | 011،4 | 826،24 | 074،1 | 911،29 |
| 1995 | 948،4 | 475،28 | 941 | 364،34 |
| المجموع | 125،17 | 033،103 | 015،4 | 173،12 |
| المعدل السنوي التقريبي | 281،4 | 758،250 | 003،1 | 043،31 |

( المصدر: التقرير الإحصائي السنوي لحوادث عام 1996، مديرية الدفاع المدني الأردني العامة )

ذا افترضنا أنك مسؤول في دائرة التخطيط بالدفاع المدني، ما الذي تعنيه لك هذه الأرقام؟ وهل يمكن الإفادة من هذه البيانات في تطوير خطة الدفاع المدني لعام 1996؟ وكيف تستخدم هذه البيانات في اقتراح موازنة عام 1996؟ هل تشير البيانات إلى حاجة الدفاع المدني لزيادة عدد سيارات الإطفاء أو سيارات الإسعاف؟ وهل هناك حاجة لزيادة عدد الأفراد العاملين؟

للإجابة عن هذه التساؤلات لابد من تحليل البيانات المتوافرة من أجل التعرف على اتجاهات التغير بين سنة وأخرى، ومن ثم التوصل إلى استنتاج يتعلق بالاتجاه العام للتغير.

إن الدراسة التحليلية للبيانات تشير إلى ما يأتي:

الاتجاه العام لإجمالي عدد الحوادث في ازدياد؛

تبلغ نسبة الزيادة الإجمالية في عدد الحوادث حوالي 3% ؛

الاتجاه العام لبيانات حوادث الإطفاء في تزايد، باستثناء عام 1994 حيث انخفض عدد الحوادث؛

الاتجاه العام لبيانات حوادث الإسعاف متذبذب في حدود ضيقة مع زيادة كبيرة في عام 1995، وعليه يمكن التنبؤ بأن هذه الحوادث سوف تزداد بشكل ملحوظ في عام 1996؛ يتراوح اتجاه البيانات بالنسبة لحوادث الإنقاذ بين النقصان والزيادة بصورة تبادلية ( نقصان – زيادة – نقصان )، وهناك ما يبرر التنبؤ بأنها سوف تزداد في عام 1996 في ضوء الاتجاه الذي تشير إليه البيانات؛المعدل السنوي التقريبي لعدد الحوادث يزيد عن عدد الحوادث في مجال الإطفاء والإسعاف لسنة البداية 1992، ولكنه يقل بشكل ملحوظ عن عدد حوادث الإنقاذ الذي يتوقع أن يزداد كما أسلفنا؛ إن الاستنتاج العام الذي يستخلصه المخطط من واقع البيانات هو توقع الزيادة في عدد الحوادث التي يتعامل معها الدفاع المدني لعام 1996، وبالتالي هناك مبرر لإحداث زيادة في عدد الآليات والأفراد على افتراض أن مسببات الحوادث سوف تبقى على حالها.

حقاً إن الاستنتاج الذي توصل إليه المخطط صحيح، لأن التقرير الإحصائي الذي أخذت منه البيانات السابقة أورد أعداد الحوادث الفعلية لعام 1996 على النحو الآتي:

| إطفاء | إسعاف | إنقاذ |
|---|---|---|
| 971،4 | 724،31 | 298،1 |
| (زيادة طفيفة عن عام 1995) | (زيادة ملحوظة عن عام 1995) | ( زيادة ملحوظة عن عام 1995) |

مهارة تقييم المعلومات.

النقد Critizing :-

النقد عملية تفكير تتضمن القيام بفحص دقيق لموضوع ما بهدف تحديد مواطن القوة والضعف فيه من خلال تحليل الموضوع وتقييمه استناداً إلى معايير تتخذ أساساً للنقد أو إصدار الأحكام. وقد تكون المعايير التي تشكل عادة أساس الحكم محددة بوضوح قبل ممارسة النقد وقد لا تكون، وفي هذه الحالة تفهم المعايير ضمناً من واقع العبارات المستخدمة في نقد الموضوع. وعند تقديم المعلم لعملية النقد، ينبغي توجيه الطلبة لملاحظة ثلاث مسائل في غاية الأهمية:

إن عملية النقد ليست عملية تصيد للأخطاء أو حط من قيمة أي موضوع.

إن الحكم على موضوع بأنه جيد أو رديء لابد أن يقترن بإيضاح السبب الذي يستند إليه الحكم أو المعيار الذي بموجبه عد الموضوع جيداً أو رديئاً، وعليه فإن قيمة الأحكام التي يصدرها الناقد تتوقف على توافر أسس معقولة للحكم.

إن المشاركة الفاعلة في عملية النقد تعتمد بدرجة كبيرة على قاعدة المعلومات التي يمتلكها الطلبة حول موضوع النقد، وعليه لابد من جمع وتنظيم المعلومات اللازمة حول الموضوع قبل البدء بالنشاط النقدي.

إن لدى الطلبة عادة ما يقولونه في الحكم على الأحداث والمشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعملية، بل إنهم يحبون إصدار الأحكام ويرحبون بالأسئلة التي تستدعي تقييم حادثة أو قصة أو مسرحية أو لوحة فنية...... وعندما يعرضون

أحكامهم، فمن المفيد مطالبتهم بإعطاء الدليل المؤيد لأحكامهم، أو البحث عن المعايير التي اتخذوها أساساً للحكم، ومقابلة هذه المعايير مع بدائل أخرى يمكن تطبيقها على الحالة موضع النقد. وفي كل الحالات يجب الاعتراف بحق الطلبة في النقد ومشاركة الآخرين قيمهم التي توجه سلوكهم حاضراً ومستقبلاً، ومن المفيد أن يستمع المعلم إليهم ويشجعهم على تأمل أحكامهم وفحص النقاط والتعليقات المهمة التي أثاروها في نقدهم لموضوع ما.

وعندما يمارس الطلبة عملية النقد بشكلها الصحيح فإنهم يتعلمون:

الحرص على وجود أساس أو سند لما يقولون؛

حقيقة وجود تنوع في المعايير، وتقييم زملائهم لهذه المعايير؛

أن النقد عملية بحث عما هو جيد وقيم وما هو رديء وعديم القيمة وما هو " بين بين "؛ ولمساعدة أكبر عدد ممكن من الطلبة على المشاركة الفاعلة في النشاطات النقدية، لابد أن يرسخ المعلم لدى طلبته انطباعاً مفاده احترامه الكامل لآرائهم وثقته بقدراتهم على التحليل والتقييم.

إن النشاط النقدي يمكن ممارسته في جميع الموضوعات الدراسية، ولكن الفنون اللغوية ربما كانت من أوسع الحقول التي تقدم فرصاً وفيرة للطلبة كي يتدربوا ويطوروا كفاياتهم على النقد والتقييم. إنهم يقرأون قصائد وقصص وروايات، ويشاهدون مسرحيات ومسلسلات وبرامج تلفزيونية، كما يستمعون إلى إنشاء زملائهم وكتاباتهم في الصف.

وهذه كلها موضوعات تستدعي إصدار أحكام حول الجودة والنوعية، ومع الممارسة المتكررة يمكن أن ترقى أحكامهم الساذجة من نوع التعليق بالقول: " كانت مسرحية جيدة "، إلى مستوى التفكير العميق في البحث عن المحك الذي يبرر إصدار مثل هذا الحكم القيمي.

ومن الأمثلة على نشاطات لغوية يمكن أن يمارس الطلبة نقدها وتقييمها ما يلي:

شاهد كل من علي وسمير مسرحية " العيال كبرت "، وبعد خروجهما قال علي: " إنها مسرحية تافهة! "، بينما قال سمير: " بل إنها مسرحية عظيمة! ".

من منهما على صواب؟ كيف يمكن أن نتعرف على الحقيقة؟ كيف يمكن لاثنين أن يكون لهما مثل هذه الأفكار المختلفة حول نفس المسرحية؟

وفي مجال النقد الأدبي، نورد النص الآتي لإيضاح عملية النقد وخطواتها:

" لعلك ترى دقيق القمح، أو دقيق الذرة أو الأرز، أو لعلك ترى الجبن واللبن، وتريد أن تصف لونها، فتقول: إنه اللون الأبيض. وأنت ترى سحيق الفحم، أو قطران الزيت أو شعر بعض بني الإنسان وهو ملء رأسه، فتقول: هذا اللون الأسود.

وتخلط دقيق قمح أبيض بدقيق فحم أسود، فينتج لديك لون هو بين البياض والسواد هو اللون الرمادي، وهو درجات، يكثر بياضها أو يكثر سوادها. فهذه هي الألوان التي يتألف منها بياض النهار وسواد الليل، وما بينهما.

وتجوب سطح الأرض تبحث في صخورها، فتتكشف لك صخورها عن ألوان شتى. وتزدهر هذه الألوان ازدهاراً حتى ليصبح الصخر حجراً ثميناً، فيكون الياقوت والزمرد والزبرجد وما إليها. وتجوب زرع الأرض فتجد اللون الأخضر غالباً، وتخرج الثمار، وتخرج الأزهار، بالألوان الشتى. فالخيار أخضر، والموز أصفر، والورد أحمر وأصفر. وكما في الزرع ففي كل كائن آخر حي، في الحشرات، وفي سائر الحيوانات، وفي الأسماك، والطيور خاصة.

إن الطبيعة في شتى مناشطها على سطح هذه الأرض، وشتى مخلوقات اللـه عليها، أنتجت من الألوان ما عجز جرم سماوي آخر، كالقمر، أن ينتجه .... إن القمر لا حياة فيه، فامتنعت عليه ألوان لا ينتجها إلا النبت، وإلا ما يعيش على النبت من أحياء.

وفي سماء الأرض زرقة، ليست في سماء القمر.

ولم يقنع الإنسان بالذي نتج في الأرض الموات من لون، ولا بالذي لبسته وازدانت به سائر الأحياء، فراح بالعلم، وبالكيمياء خاصة يصنع اللون، فصنع منه آلافاً. فزين البيوت، وزين أثاثها، وزين ملابس سكانها وبعلم الزهور اصطنع للحدائق أوان جديدة لم يعرفها النبات وحده، حتى أصبح الإنسان يعيش عيشاً، اللون بعض أصوله.

وابتدع الإنسان الفن، فكان اللون أصرخ ما فيه. وتوارث الإنسان الفن صوراً رائعة، تصور حياة الناس على هذه الأرض. ريشات حملت من رقعة الألوان الصبغ الأصفر والأحمر والأخضر، وبسطته على لوحات من خيش، فخلقت من كل ذلك ما أبكى حيناً، وما أضحك حيناً، وما سكت الناظر أمامه عن ضحك وعن بكاء، حالماً، ساهماً يحاول أن يستكنه الحركات النفيسة الدفينة في هذه الصور الرائعة ".

إن الخطوة الأولى في عملية النقد تتطلب وضع المعايير التي سيتم بموجبها نقد الموضوع. وإذا كانت معايير النقد الأدبي متباينة بين المدارس النقدية، فإن معظمها تتفق على معايير أساسية وعامة للنقد الأدبي من أبرزها ما يأتي:

سلامة اللغة بمراعاة القواعد الإملائية والنحوية والصرفية؛

سلامة الشكل الفني من حيث ملاءمة علامات الترقيم والتفقير ( تقطيع الفقرات)؛

سلامة الأسلوب من حيث الابتعاد عن التعقيد والحشو واستخدام الصور الفنية في موقعها الملائم، وكذلك توظيف الاقتباس والتضمين في مواقعة الملائمة، والابتعاد عن أسلوب الوعظ والإرشاد المباشرين؛

واستناداً لهذه المعايير نقترح ممارسة عملية النقد الأدبي للنص السابق على النحو الآتي:

**اللغة:-**

الفقرة الثالثة: ورد تعبير " حتى ليصبح " متضمناًً خطاً نحوياً برفع " يصبح " بدلاً من نصبها بـ " أن " مضمرة، وخطأً تركيبياً بإضافة " اللام " إلى الفعل " يصبح " دونما حاجة لذلك؛

وردت كلمة " خاصة " دون أن تقترن بـ " الباء "، والصحيح أن يقال " بخاصة " ومثلها " بعامة ". وهذا الخطأ من الأخطاء اللغوية الشائعة؛

**الشكل الفني:-**

لبفقرة الثالثة: ورد تعبير " بالألوان الشتى ". متبوعاً بنقطة "."، والصحيح أن تتبعه فاصلة منقوطة "؛" لأن السياق يستدعي التفصيل وليس الوقف لانتهاء الفكرة. وكذلك بعد كلمة " حي"؛

الفقرة السادسة: وردت جملتان " وزين ملابس سكانها وبعلم الزهور " بدون نقطة بعد " سكانها "، لأن الفكرة قد انتهت وبدأت جملة جديدة تحمل فكرة جديدة؛

الفقرة الثانية وردت جملة " فهذه هي الألوان التي يتألف منها بياض النهار وسواد الليل، وما بينهما ". وقد وضعت كفقرة مستقلة مع أنها لا تحمل فكرة منفصلة عما قبلها. والأصح أن يتم إلحاقها بالفقرة السابقة؛

الفقرة الخامسة وردت جملة " وفي سماء الأرض زرقة، ليست في سماء القمر ". وقد وضعت كفقرة مستقلة كذلك، والأصح أن يتم إلحاقها بالفقرة السابقة؛

**الأفكار:-**

جاءت الفكرة الأولى مناسبة لافتتاح الموضوع، وهي مشوقة لاشتمالها على مفاهيم ومفردات مألوفة ولازمة لحياة الإنسان. وجاءت الأفكار التالية متسلسلة مترابطة تدعم الموضوع الرئيس؛

**الأسلوب:-**

النص يخلو من التراكيب المعقدة والصور الفنية، ومع أن البداية جاءت مشوقة تشجع القارئ على الاستمرار في متابعة الموضوع، لكن الخاتمة غير واضحة، بل كأنك لا تجد خاتمة للموضوع. وقد استخدم الكاتب صورة غريبة عندما أورد فكرة خلط القمح الأبيض بدقيق الفحم الأسود لإنتاج اللون الرمادي؛

لم يكن الكاتب موفقاً في استخدام إشارات الحذف " ...... " في الفقرة الرابعة، لأن الحذف أدى إلى غموض العبارة. كما أن العبارة الأخيرة في النص " يحاول أن يستكنه الحركات النفسية الدفينة في هذه الصور الرائعة " . غامضة؛

هناك حشوة في المواضع الآتية:

- الفقرة الثالثة: " فيكون الياقوت والزمرد والزبرجد وما إليها ".
- الفقرة الرابعة: " فامتنعت عليه ألوان لا ينتجها إلا النبت، وإلا ما يعيش على النبت من أحياء ".
- الفقرة السادسة: " حتى أصبح الإنسان يعيش عيشاً ".
- الفقرة الأخيرة: " ...... ما أبكى حيناً، وما أضحك حيناً، وما سكت الناظر أمامه عن ضحك وعن بكاء".

التعرف على الأخطاء والمغالطات:-

الخلط بين الرأي والحقيقة:-

يتعرض الفرد الذي يشهد في عصرنا ثورة في عالم الاتصالات والمعلومات إلى سيل من المواد الإعلامية التي تنقلها وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمطبوعات على اختلاف أنواعها. ومن الطبيعي أن يلتبس الأمر على الكثيرين في التمييز بين الحقيقة والرأي ، ومن الظواهر الشائعة بين الطلبة على اختلاف المراحل الدراسية أنهم يقرأون

المواد المقررة ويتعاملون معها وكأنها حقائق مسلم بها دون نقاش. وفي مجالات الحياة العامة ينقل الناس أخباراً وحوادث على أنها حقائق مؤكدة، وعندما تثار تساؤلات أو شكوك حول صحتها لا تجد في ردودهم ما هو مقنع للسامع من مثل قولهم: " هذا مكتوب في الجرائد " ، " هذا الخبر أذاعته محطة ...... "، " هذا ما قاله الأستاذ ".

إن المتعلم بحاجة إلى تدريب وممارسة حتى يكتسب المهارة اللازمة لتمكنه من التعرف على الأقوال أو التعبيرات التي تعد حقائق ثابتة، وتلك التي تعبر عن وجهات نظر أو آراء قائليها أو ناقليها. وحتى يكون التدريب فعالاً، لابد من توضيح المعايير العامة التي تشكل حدوداً فاصلة بين الحقائق والآراء، وفيما قائمة بملامح الحقائق مقابل الآراء:

| الحقائق | الآراء |
|---|---|
| وقعت أو وجدت في الماضي | من المحتمل أن تحدث مستقبلاً ( او حدثت في الماضي ) |
| عدد قليل جداً من الناس لا يتقبلون الحقائق | عدد أكبر من الناس لا يتفقون مع الآراء؛ |
| تحوي معلومات رقمية وأمثلة محدودة | ليست أكثر من مقولات عامة لم تثبت بصورة فعلية |
| تبنى على خبرات عدد كبير من الناس | مبنية على ما يعتقد الفرد أنه صحيح؛ |

من الأمثلة على الحقائق التي تنسجم مع المعايير أعلاه:

يبلغ عدد سكان الأردن حوالي أربعة ملايين ونصف المليون نسمة؛

احتلت إسرائيل الضفة وغزة وصحراء سيناء وهضبة الجولان عام 1967 م؛

أما الآراء فمن الأمثلة عليها:

مادة الجبر أصعب من الهندسة؛

المدارس الخاصة أفضل من المدارس الحكومية؛

التناقض أو عدم الاتساق:-

التناقض في أي مادة مكتوبة أو مسموعة أو مرئية يعني ببساطة وجود تعارض أو عدم اتساق بين شيئين أو فكرتين لا يمكن أن تكونا صحيحتين في نفس الوقت، وهو من الأخطاء المنطقية التي يقع فيها الكاتب أو المتحدث نتيجة الإهمال وعدم الانتباه في اختيار الألفاظ وتطوير الأفكار الواردة في النص أو المادة المنوي توصيلها للقارئ أو السامع.

وقد يحتاج القارئ أو السامع إلى تدريب ويقظة للتعرف على التناقضات التي يواجهها.

اقرأ السؤال الآتي وحاول التعرف على موضع التناقض فيه:

يوجد مع أحمد قطع نقدية من فئتي عشرة قروش وخمسة قروش. فإذا كان عدد قطع فئة العشرة قروش سبعة أضعاف عدد قطع فئة الخمسة قروش، وكانت قيمة القطع من فئة الخمسة قروش تزيد عن قيمة القطع من فئة العشرة قروش بمبلغ 130 قرشاً، فكم يبلغ عدد القطع النقدية التي بحوزته من كل نوع؟

إذا تفحصنا نص السؤال يمكننا تلخيص المعطيات على النحو الآتي:

- معطى (1): عدد القطع من فئة العشرة قروش أكبر من عدد القطع من فئة الخمسة قروش.
- معطى (2): قيمة القطع من فئة خمسة قروش أكبر من قيمة القطع من فئة عشرة قروش.

هل هذا معقول ؟!!! بالطبع ليس من المعقول أن يكون عدد القطع من فئة العشرة قروش أكبر من عدد القطع من فئة الخمسة قروش ، بينما تكون قيمتها أقل من قيمة القطع من فئة الخمسة قروش. وعليه ، فإن التناقض واضح بين مضمون المعطى (1) ومضمون المعطى رقم (2) نظراً لاستحالة أن يكونا صحيحين في نفس الوقت.

ويمكن إزالة التناقض بإعادة صياغة المعطى رقم: (2) على النحو الآتي:

معطى (2): قيمة القطع من فئة عشرة قروش أكبر من قيمة القطع من فئة خمسة قروش بـ 130 قرشاً.

ولإعطاء مثال على التناقض المكشوف في نص لغوي نورد ما يلي:

تعرض فريق كرة السلة بالمدرسة المجاورة لحادث سيارة أدى إلى وقوع عدة إصابات بين اللاعبين. وقد نقل المصابون إلى الطوارئ بمشفى قريب من مكان الحادث، حيث أفاد الأطباء بأن إصابات اللاعبين تراوحت بين كسور في أرجل اللاعبين وجروح خفيفة متفرقة. وخرج اللاعبون جميعاً بعد إجراء الإسعافات المطلوبة باستثناء قائد الفريق الذي تقرر أن يبقى في المستشفى لمدة يومين أو ثلاثة، وكان رأي الطبيب المعالج أنه لن يكون قادراً على استخدام يده اليسرى في اللعب.

إن النص يتضمن تناقشاً واضحاً بين إفادة أطباء قسم الطوارئ التي حصرت إصابات اللاعبين بين كسور في الأرجل وجروح خفيفة متفرقة، وبين رأي الطبيب المعالج لقائد الفريق من حيث عدم قدرته على استخدام يده اليسرى في اللعب.

ومع أن التناقض أو عدم الاتساق قد يبدو واضحاً في كثير من النصوص والأخبار والإعلانات والمواقف، إلا أنه يصعب أحياناً فهم الأسباب التي تؤدي إلى الوقوع في فخ التناقض حتى من قبل شخصيات أو جهات اعتبارية، إلا إذا كان السبب الرئيس لعدم التنبه لهذا الخطأ هو الجهل أو الضعف في مهارة التعرف على الأخطاء والمغالطات التي مردها عدم الاتساق في التفكير. وقد يكون من المفيد إيراد مثال من الحياة العملية كما ورد على صفحة من جريدة الأسواق الأردنية بتاريخ 22/1/1998:

**إعلان صادر عن مراقب الشركات:-**

**يعلن مراقب الشركات في وزارة الصناعة والتجارة بأن الهيئة العامة للشركة الشرقية لقطع الغيار ذات المسئولة المحدودة والمسجلة تحت الرقم (3090) بتاريخ 17/2/1993 قد قررت في اجتماعها غير العادي والمنعقد بتاريخ 25/2/1997 الموافقة على تخفيض رأسمالها ليصبح ( 250،000) دينار بدلاً من (300،000) دينار تمهيداً لزيادة رأسمالها ليصبح (400،000) دينار. يرجى ممن له اعتراض على ذلك مراجعة مديرية الشركات بالوزارة خلال خمسة عشر يوماً من تاريخ نشر الإعلان.**

**مراقب الشركات / لؤي مسمار**

إن اكتشاف التناقض بالنسبة للقارئ في هذا الإعلان لا يحتاج إلى عناء كبير، لأنه موجود في نفس الجملة ، إذ كيف يمكن أن يفسر قرار بتخفيض رأس المال تمهيداً لقرار آخر برفع رأس المال؟

أما التناقض الغامض الذي يحتاج إلى قراءة بين السطور، فنورد عليه المثال الآتي:

" يصنع الفولاذ بخلط الحديد والكربون معاً، ويستخدم لصناعة أدوات شديدة الصلابة تتحمل الضغط، وقد كان الكثير من العدد اليدوية والأدوات والمسامير يصنع من الحديد النقي. وعند المقارنة المواد المصنعة من الحديد النقي مع المواد المصنعة من الفولاذ، نجد أن المواد المصنعة من الحديد النقي أكثر صلابة ".

إن النص هنا يتضمن تناقضاً مبهماً يتعلق بدرجة صلابة المواد المصنعة من الفولاذ مقارنة بتلك المصنعة من الحديد النقي. فبينما تقرر الجملة الأولى أن خلط الحديد والكربون في صناعة الفولاذ يهدف إلى زيادة صلابة المواد المصنعة، نجد أن الجملة الأخيرة تشير إلى أن المواد المصنعة من الحديد النقي أشد صلابة.

وفي بعض الأحيان يصعب اكتشاف التناقض في المعلومات المعطاة دون وجود خلفية معرفية مناسبة. ومن الأمثلة على ذلك اكتشاف التناقض في النص الآتي:

أقصر أيام السنة في نصف الكرة ألأرضية الشمالي هو يوم الحادي والعشرون من كانون أول ( ديسمبر ). كما أن يوم الحادي والعشرين من كانون الثاني ( يناير ) هو أيضاً أقصر أيام السنة في نصف الكرة الأرضية الجنوبي.

" بدأت مشكلة جنوب السودان بعد الاستقلال. فقد أثرت هذه المشكلة في استقرار السودان وأمنه، وحاولت الحكومات السودانية المتعاقبة إيجاد حلول لهذه المشاكل، فعندما أعلن استقلال السودان قرر البرلمان السوداني إعطاء الجنوب صفة فيدرالية، واستمر هذا الوضع قائماً حتى عام 1983 م حينما أنهى الرئيس السوداني جعفر النميري الحكم المحلي في جنوب السودان، فاحتج الجنوبيون على هذا الإجراء وانفجو الصراع في جنوب السودان ".

إن هذا النص يتضمن أفكراً مشوشة ومتناقضة حول مشكلة جنوب السودان، لأنه يبدأ بتقرير وجود المشكلة منذ الاستقلال، ولكنه يقرر بعد ذلك أن المشكلة قد حلت بإعطاء صفة فيدرالية للجنوب حتى عام ، ثم يعود ليقرر تفجر الأوضاع بعد ذلك. ولو أخذت العبارات بحرفيتها فلن يجد القارئ صعوبة في ملاحظة التناقض بين البداية والعرض والنهاية في العبارة المذكورة.

ومن الأمثلة على التناقضات في اللغة الإنجليزية نورد القطعة الآتية:

" Ahmed is a butcher who always sells stale bread. One morning last week as he was busy working in his office ، a lady came in and ordered six loaves and four apples . Ahmed had never had such a large order befor and he suggested bringing the cakes and sandwiches to her house in his van . So، at 10 a.m. after a hard days work ، Ahmed put on his overcoat and scarf and stepped out into the sunny June evening . As he approached his customers tent، Ahmed took the goods from the basket of his bicycle and walked up the front path to hand over the vegetables to the lady wait-ing in the reception hall " ( Frank، Rinvolucri & Berer، 1982، p.33 )

إن القراءة المتأنية لمضمون هذا النص تكشف عن وجود الكثير من التناقضات التي يمكن التعرف عليها بسهولة ودون عناء، ومن بين هذه التناقضات نذكر ما يأتي:

أحمد جزار يفترض أنه يبيع اللحم وليس الخبز والخضروات؛

الخبز الجاف أو القديم لا يكون جيداً كما وصف في النص؛

أحمد جزار ولا يمكن أن يكون عمله في المكتب؛

الزبون ( السيدة في النص ) لا يذهب إلى محل الجزار لشراء الخبز والتفاح؛

ما طلبته السيدة ( ستة أرغفة وأربع تفاحات ) ليس كثيراً، كما أنها لم تطلب كعكاً وسندويشات؛

ما طلبته السيدة لا يحتاج من البائع أن يوصله إلى بيتها بسيارته؛

كيف يمكن أن يكون اليوم متعباً لأحمد وقد غادر العمل مبكراً عند العاشرة صباحاً؟

لم يكن اليوم ماطراً بل صيفياً مشمساً، وبالتالي لم يكن ضرورياً أن يلبس أحمد معطفاً ولفحة؛

غادر أحمد عند العاشرة صباحاً وليس مساءً؛

تسكن السيدة بيتاً وليس خيمة لأنها استقبلت البائع في صالة الاستقبال؛

كان يفترض أن أحمد يقود سيارة وليس دراجة؛

أما القطعة الآتية فإن أوجه التناقض فيها مبطنة، وتحتاج إلى فهم أعمق لمحتوى النص حتى يمكن اكتشافها:

" Many different kinds of fish live in the ocean. Some fish have heads that make them look like alligators، and some fish have heads that make them look like cats. Fish live in different parts of the ocean. Some fish live near the surface of the water، but some fish live way down at the bottom of the ocean. There is absolutely no light at the bottom of the

ocean. Some fish that live at the bottom of the ocean know their food by ist col-or. They will only eat red fungus.

أما وجه التناقض المبطن في النص فإنه موجود في آخر جملتين، حيث يقرر النص أن قاع المحيط مظلم، ثم يشير إلى أن بعض الأسماك التي تعيش في قاع المحيط تجد طعاماً عن طريق التعرف على لونه، وأن هذه الأسماك لا تأكل سوى نوع معين من النبتات البحرية هو Fungus. وإذا كان البحر في أعماقه مظلماً، فكيف يتسنى للأسماك في قاعه أن تتعرف على لون طعامها؟

## صلة المعلومات بالمشكلة:-

تعد المعلومات التي نسمعها أو نقرؤها وثيقة الصلة بالمشكلة المطروحة إذا كانت ضرورية ومفيدة لفهم المشكلة وحلها. وفي كثير من الحالات، سواء في المواقف التعليمية المبرمجة أو المواقف الحياتية، لا تقتصر المعلومات المعطاة على ما يحتاجه المتعلم لفهم المشكلة وحلها، وذلك بهدف زيادة درجة صعوبة المشكلة عن طريق إضافة جزئيات من المعلومات التي لا ترتبط بالمشكلة ولا قيمة لها في الحل. وإذا لم يتمكن المتعلم من فرز المعلومات ذات العلاقة بمتطلبات الوصول إلى حل المشكلة من تلك المعلومات الهامشية أو المضللة، فإنه قد يفقد السيطرة على الموقف ويصاب بالإرتباك وتشتت الانتباه، وبالتالي لن يكون قادراً على حل المشكلة بالشكل الصحيح. وبناءً عليه، فإن مهارة التعرف على المعلومات غير المرتبطة بحل المشكلة من المهارات المهمة للتفكير التقييمي الذي يعتبر من المكونات الأساسية للتفكير الناقد.

وفي دراسة تجريبية قام بها المؤلف على عينة من 386 طالباً وطالبة – تم اختيارهم بصورة عشوائية من مدارس عديدة في محافظتي العاصمة والبلقاء في المملكة الأردنية الهاشمية – موزعين على الصفوف من الثالث إلى السادس الأساسي، للتعرف على مهاراتهم في تحديد المعلومات المرتبطة بحل المشكلة، أعطي الطلبة مجموعة من أسئلة

الرياضيات التي تحتاج إلى إجادة العمليات الحسابية الأربعة بالإضافة إلى مهارة التعرف على العلاقات، وكان احد الأسئلة كما يأتي:

عائلة مكونة من سبعة أفراد، عمر الابن الأكبر 25 سنة ، وعمر الابن الأصغر يقل عن عمر الابن الأكبر بعشر سنوات، كم سنة عمر الأب إذا كان أصغر الأبناء وأكبرهم ذكوراً؟

وكانت النتيجة أن أياً من المفحوصين لم يتوصل إلى الإجابة الصحيحة ببساطة هي أن المعلومات المعطاة غير كافية لحل السؤال ". وأشار تحليل الإجابات إلى أن الأغلبية العظمى من المفحوصين لم تتردد في جمع الأرقام المعطاة دون إدراك لمدى ارتباطها بحل المشكلة.

ومن الأسئلة المشابهة نورد المثال الآتي:

تبلغ مساحة المملكة الأردنية الهاشمية 287،98 كيلومتراً مربعاً، ويبلغ عدد سكانها أربعة ملايين ونصف. فإذا كانت نسبة الإناث تصل إلى 48% من مجموع السكان، ومعدل دخل الفرد يبلغ حوالي ألف دينار سنوياً، فكم تبلغ الكثافة السكانية في الكيلو متر المربع الواحد؟

وإذا تفحصنا المعلومات المعطاة في السؤال لوجدنا أن نسبة الذكور إلى الإناث ومعدل دخل الفرد السنوي ليست ذات علاقة بحل السؤال، لأن الحصول على الكثافة السكانية يتم عن طريق قسمة عدد السكان على المساحة فقط.

وفي سؤال آخر وجه المعلم طلبته من مستوى الصف الثامن الأساسي إلى مكتبة المدرسة لإعداد ورقة موجزة عن رياضة كرة القدم بالرجوع إلى الكتب الموجودة في المكتبة وذات العلاقة بالموضوع، وطلب إليهم أن يكتبوا مجموعة فقرات قصيرة تصف الكتاب المطلوب حتى يتمكن أمين المكتبة من مساعدة كل منهم في الحصول على الكتاب المناسب، فكتب أحد الطلبة ما يلي:

| يجب أن يكون الكتاب ...... |
|---|
| رخيص الثمن؛<br>عدد صفحاته لا يقل عن مائة صفحة؛<br>حديث الطبع لم يمض على نشره أكثر من سنة؛<br>يتضمن عرضاً لتاريخ لعبة كرة القدم؛<br>غلافه من الورق المقوى؛<br>مكتوباً باللغة العربية؛<br>يتضمن قواعد التحكيم؛ |

ولو نظرنا إلى هذه المواصفات التي وضعها الطالب، لوجدنا عدداً منها لا قيمة له بالنسبة للموضوع ولا يساعد أ/ين المكتبة على اختيار الكتاب المناسب إذا التزم بجميع المواصفات. ومن الواضح أن عدد الصفحات وطبيعة الغلاف وثمن الكتاب مواصفات ليست وثيقة الصلة بالموضوع، وبالتالي لا جدوى من وضعها في القائمة.

المغالطة في الاستدلال المنطقي أو الاستنتاج:-

الاستدلال المنطقي عملية تتضمن التوصل إلى استنتاجات بالاستناد إلى دليل ما، وكثيراً ما يتسرع الناس في الوصول إلى استنتاجات لا تبررها الأدلة المتوافرة لديهم.

وتأتي الاستنتاجات المغلوطة على أشكال عدة من بينها:

الافتراض بأن شيئاً ما لم يكن ليحدث لو لم يسبقه حدوث شيء أو أحداث أخرى، مثل:

لو لم يولد آينشتاين لما كان في عالم اليوم قنابل ذرية؛

الافتراض بأن الكل له خواص كل جزء من أجزائه ، مثل:

قطع هذا الحاسوب رخيصة ، إذاً ، فالحاسوب يجب أن يكون رخيصاً؛

الافتراض بأن خواص الكل تنطبق على كل حالة ترتبط بالكل أو تنتمي إليه، مثل:

شعرها أشقر، إذاً لابد أن تكون ألمانية. الألمان شعورهم شقراء؛

المعادن بعامة صلبة، لذا فإن معدن الزئبق لابد أن يكون صلباً؛

الافتراض بأن وجود خاصية ما يستتبع آلياً وجود خاصية أخرى، مثل:

الألمنيوم خفيف لذلك لا يمكن أن يكون شديد القوة؛

سعيد لا يزور المكتبة، إذاً لابد أنه لا يحب القراءة؛

استخدام فروض صحيحة بطريقة تؤدي إلى استنتاجات مغلوطة، مثل:

جميع الكلاب حيوانات؛

جميع القطط حيوانات؛

إذاً، جميع الكلاب قطط؛

مهارات الاستدلال :-

مفهوم الاستدلال:-

الاستدلال لغة معناه تقديم دليل أو طلبه لإثبات أمر معين أو قضية معينة، وأما اصطلاحاً فهو عملية تفكيرية تتضمن وضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة بحيث تؤدي إلى استنتاج أو قرار أو حل لمشكلة. وتشير عدة موسوعات علمية ومراجع في علم النفس المعرفي إلى أن لفظ " الاستدلال " يستخدم للدلالة على معان مختلفة من بينها:

التعقل أو التفكير المستند إلى قواعد معينة مقابل العاطفة والإحساس والشعور؛

الدليل أو الحجة أو السبب الداعم لرأي أو قرار أو اعتقاد؛

العملية العقلية أو الملكة التي يتم بموجبها التوصل إلى قرار أو استنتاج؛

الإقناع مقابل الإيمان الفطري أو الأعمى في اللاهوت؛

القدرة على الاستنباط والاستقراء في المنطق والفلسفة؛

أحد مكونات السلوك الذكي أو القدرة على حل المشكلات؛

توليد معرفة جديدة باستخدام قواعد واستراتيجيات معينة في التنظيم المنطقي لمعلومات متوافرة؛

ويعرف باير (Beyer , 1987) الاستدلال بأنه مهارة تفكيرية تقوم بدور المسهل لتنفيذ أو ممارسة عمليات معالجة المعلومات التي تضم التفسير والتحليل والتركيب والتقييم، ويضعه في المستوى الثالث من عمليات التفكير المعرفية بعد استراتيجيات التفكير المعقدة ( وهي حل المشكلات واتخاذ القرار وتكوين المفاهيم ) ويصنف الاستدلال ضمن مهارات فرعية هي: الاستدلال الاستقرائي، الاستدلال الاستنباطي، والاستدلال التمثيلي. وهناك من يضيف مهارة رابعة هي الاستدلال السببي ( أي إظهار العلاقة بين السبب والنتيجة ) كأحد أشكال الاستدلال العقلي

ويعرف نيكرسون (Nickerson , 1986) الاستدلال ((1) يرد تعبير الاستدلال في مراجع علم النفس المعرفي مرتبطاً بصفات عديدة من بينها: الاستدلال اللفظي، الاستدلال الرياضي / الكمي، الاستدلال المجرد/ البصري، الاستدلال الإشراطي، الاستدلال التحليلي، الاستدلال الإرتباطي، الاستدلال الأخلاقي الاستدلال الإكلينيكي، الاستدلال الصوري وغير الصوري، إلى غير ذلك من الأوصاف. ويرتبط الاستدلال اللفظي والاستدلال الكمي بالتعلم، وبالتالي فإنهما يعكسان ما سمي بالذكاء المتبلور Ceystalized Intelligence، بينما ترتبط القدرة على الاستدلال المجرد / بالذكاء التحليلي المجرد أو الذكاء الفطري Fluid Intelligence) بأنه مجموع العمليات العقلية المستخدمة في تكوين وتقييم المعتقدات، وفي إظهار صحة الإدعاءات والمقولات أو زيفها. وتتضمن هذه العمليات العقلية ما يأتي:

توليد وتقييم الحجج والافتراضات؛

البحث عن الأدلة؛

التوصل إلى نتائج؛

التعرف على الارتباطات والعلاقات السببية؛

ويرتبط الاستدلال بعدد كبير من الموضوعات كالتفكير الناقد والمنطق واللغة والمعرفة وغيرها. ونظراً لأهمية فهم طبيعة العلاقة بين الاستدلال وكل من هذه الموضوعات، فإننا نستعرضها بإيجاز فيما يأتي:

الاستدلال والتبرير:-

يتخذ لتبرير Rationalization شكل الاستدلال وصورته في الغالب، إلا أن هناك فرقاً رئيساً بين الاستدلال والتبرير يرجع إلى هدف كل منهما، فالاستدلال يهدف إلى توليد معرفة جديدة عن طريق إعمال الفكر في المعلومات والأدلة المتوافرة، وتقليب الأمر على وجوهه، واستخدام قواعد واستراتيجيات عملية معقولة للوصول إلى نتائج صحيحة.

أما عملية التبرير فإنها تهدف إلى بلوغ استنتاج يتفق مع رغبات صاحب العلاقة وتفضيلاته، عن طريق إخفاء الدوافع الحقيقية والأسباب الخفية لعمل ما، واختلاف أسباب تبدو مقنعة ومقبولة لتبرير العمل. ومن الأساليب المستخدمة في عملية التبرير ما يأتي:

تركيز الاهتمام على جميع المعلومات المؤيدة للقرار أو الاستنتاج المرغوب فيه وتجاهل أو إهمال المعلومات التي لا تدعمه أو تضعفه؛

إعطاء أهمية أكبر لمصدر المعلومات المؤيدة والتقليل من قيمة أو مصداقية مصدر المعلومات غير المؤيدة للنتيجة المرغوبة؛

استخدام محكات متناقضة في تفسير الأدلة والحكم عليها؛

لوم الآخرين ونقدهم وتشتيت الانتباه والابتعاد عن لب الموضوع؛

تصيد الأخطاء والهفوات في حجج وعروض الآخرين، بهدف كسب النقاش أو دحض النتيجة دون اكتراث لتحري الحقيقة؛

الاستدلال والتفكير الناقد:-

يختلف الباحثون في تحديد طبيعة العلاقة بين الاستدلال والتفكير الناقد، ولكنهم يتفقون على أن التفكير الناقد يقع في مستوى العمليات العقلية المركبة والمعقدة التي يتفرع عن كل منها عدة مستويات من مهارات التفكير الأساسية. ومن الاتجاهات البارزة التي تناولت العلاقة بين الاستدلال والتفكير الناقد يمكن أن يراد ما يأتي:

اتجاه يرى أن مهارات التفكير الناقد تختلف عن مهارات الاستدلال، ويميز بين عمليات التفكير واستراتيجياته ومهاراته المختلفة من حيث مستوى التعقيد والشمولية والعلاقات الوظيفية لكل منها (Beyer , 1987). ويقدم هذا الاتجاه تصنيفاً للعمليات المعرفية الرئيسة يضم ثلاثة مستويات هي:

استراتيجيات التفكير، وتشمل حل المشكلات واتخاذ القرار وتكوين المفاهيم.

مهارات التفكير الناقد ، وقد سبقت الإشارة إليها في الفصل الثالث.

مهارات التفكير الصغرى وتنقسم إلى قسمين:

مهارات معالجة المعلومات: وهي مشتقة من تصنيف بلوم للأهداف التربوية المعرفية، وتضم الاستدعاء والترجمة والتفسير والتنبؤ الاحتمالي والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

الاستدلال: ويضم مهارات الاستقراء والاستنباط والتمثيل.

وبموجب هذا الاتجاه، فإن كلاً من مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الصغرى تشكل اللبنات الأساسية لاستراتيجيات التفكير.

اتجاه لا يفرق بين التفكير الناقد والاستدلال، ويقسم مهارات التفكير الناقد إلى ثلاثة أنواع: استقرائية واستنباطية وتقييمية ( Udall & Daniels،1991 ). وهكذا يتضح أن الخلاف بين أودل ودانيلز وتصنيف باير لمفهومي التفكير الناقد والاستدلال ينحصر في المكون الثالث للتصنيفين، وهو التفكير التقييمي في الأول والاستدلال التمثيلي في الثاني.

الاستدلال واللغة:-

ترتبط عملية الاستدلال ارتباطاً وثيقاً باللغة،م وقد يصعب التمييز أحياناً بين القصور في القدرة على الاستدلال والقصور في استخدام اللغة وفهمها. بل إن هناك من يرى بأن اللغة هي الداء والدواء بالنسبة للقدرة على الاستدلال، ذلك أن الغموض وعدم الدقة في طريقة استخدام الكلمات عاملان مؤثران في قدرة الفرد على الاستدلال. وليس هناك أدنى شك بأن الكلمة الواحدة قد تستخدم للدلالة على معان مختلفة وفقاً لسياق الكلام أو غاية المتكلم، وهكذا فمن غير المحتمل أن يكون الشخص قادراً على الاستدلال بصورة صحيحة ما لم يكن متمكناً في استخدام اللغة بمنتهى الدقة والحذر.

وإذا نظرنا إلى التراكيب اللغوية الآتية يمكن أن نلاحظ مدى أهمية الإتقان اللغوي في فهم مضمون التركيب اللغوي ومغزاه:

" سندويش فلافل " أفضل من " لاشيء "؛

" لاشيء " أفضل من " سندويش فلافل "؛

إن التركيب اللغوي الأول يعني ببساطة: " سندويش فلافل أفضل من العدم "، أي إذا لم يتوافر بديل آخر للأكل فلا بأس من تناول سندويش الفلافل. أما التركيب اللغوي الثاني فقد يفهم بطريقتين: إحداهما، أن " سندويش الفلافل مفضل عند المتكلم على أي طعام آخر " .. وثانيهما، أن " العدم أفضل من سندويش الفلافل "، أو أن " المتكلم يفضل جميع أنواع الطعام على سندويش الفلافل ".

الاستدلال و المعرفة:-

ليس من شك في أن المعرفة عامل مهم في عملية الاستدلال. ويشكل المخزون المعرفي للإنسان رصيداً يمكن الاستفادة منه في تقييم وبناء مكونات الحجة المنطقية التي هي عبارة عن مقدمة كبرى ومقدمة صغرى ونتيجة، مثل:

| | |
|---|---|
| مقدمة كبرى | جميع الطيور تستطيع الطيران. |
| مقدمة صغرى | النعامة لا تستطيع الطيران. |
| نتيجة | إذاً، النعامة ليست طيراً. |

إن القواعد الصورية المنطقية متوافرة في هذا المثال، وبالتالي ليس بالإمكان رفض النتيجة التي تم التوصل إليها على أساس المنطق. ولكن كما يلاحظ، تتضمن المقدمة الكبرى تعميماً لا يصمد أمام الحقائق، لأن بعض الطيور لا تستطيع الطيران. وهنا تلعب المعرفة دوراً مهماً في الحكم على مكونات الحجة المنطقية إذا كانت الإجابة تحتاج إلى مخزون معرفي. وهناك حاجة في المثال أعلاه للإجابة عن الأسئلة الآتية:

هل حقاً تستطيع الطيور جميعها الطيران؟

هل النعامة طائر؟ وهل النعامة لا تستطيع الطيران؟

ومن جهة أخرى يواجه الإنسان في حياته اليومية مواقف كثيرة تتضمن القيام بمناظرة أو حوار مع الذات، ويستخدم معارفة في تكوين الحجج المنطقية والحجج المنطقية المضادة، حتى يتمكن من الوصول إلى نتائج وقرارات لفهم الموقف أو حل المشكلة التي تواجهه. وبالقدر الذي تتوافر لديه معارف مرتبطة بالموقف، يستطيع الاطمئنان إلى خياراته الملائمة له.

الاستدلال والمنطق:-

ينصب الاهتمام في علم المنطق على عمليات الاستدلال وفق القواعد المنطقية، ذلك أن علم المنطق عو في الأصل علم الاستدلال الصائب. ويميز علماء المنطق بين ثلاثة أنواع من الاستدلال، هي الاستنباط والاستقراء والتمثيل:

- الاستدلال الاستنباطي Deductive Reasoning: ويعني الاستدلال من العام إلى الخاص.

| مثال |
| --- |
| جميع الفلزات تتمدد بالحرارة. |
| الحديد فلز. |
| إذاً، يتمدد الحديد بالحرارة. |

- الاستدلال الاستقرائي Inductive Reasoning: ويعني الاستدلال من الخاص إلى العام.

| مثال |
| --- |
| الحديد معدن ويتمدد بالحرارة، النحاس معدن ويتمدد بالحرارة، الألمنيوم معدن ويتمدد بالحرارة، .... |
| إذاً كل المعادن تتمدد بالحرارة. |

- الاستدلال التمثيلي Analogical Reasoning: وهو استدلال من الخاص إلى الخاص. ويتم عن طريق إجراء مماثلة بين شيئين أو حالتين بينهما أوجه شبه، ويترتب على عملية المماثلة الوصول إلى نتيجة مفادها نقل حكم أو وصف من أحد المتماثلين إلى الآخر.

وليس هناك شك في أن فهم قواعد المنطق الضروري ومبادئه، والألفة ببعض مصطلحات المنطق، ومعرفة أنواع الاستدلال المنطقي تمثل عوامل معينة ومفيدة لممارسة الاستدلال بفاعلية. ولكن ينبغي ملاحظة أن المنطق ليس إلا مظهراً واحداً من مظاهر الاستدلال، لأن الاستدلال بمعناه الواسع لا يقتصر على استخدام قواعد المنطق وتحري المغالطات المنطقية، بل يتعدى ذلك إلى أشكال عديدة تستخدم فيها قواعد علم النفس

المعرفي والتطوري وعلم نفس التعلم ومعالجة المعلومات وغيرها. كما أن المنطق لا يقدم الكثير في موضوع الكشف عن صحة الأشياء والادعاءات أو زيفها، بينما الاستدلال معني بالتوصل إلى الحقيقة عن طريق توليد الفرضيات وفحصها وموازنة البدائل. وهي عمليات يلعب الإبداع دوراً جوهرياً فيها، لأنها تتجاوز ما هو متاح من معلومات. إن المنطق يمثل أحد الجوانب المهمة في عملية الاستدلال، ولكن معرفة القواعد الصورية للمنطق في حد ذاتها لا تعد ضمانة للوصول إلى استدلال صحيح.

الاستدلال والحقيقة:-

يميز نيكرسون ( Nickerson،1986 ) بين الحقيقة والاعتقاد والرأي. فالحقيقة في جوهرها عبارة عن اعتقادات تجمعت لدعمه أدلة صحيحة تجعل ثقتنا كبيرة في كونه حقيقة، أما الاعتقاد فلم تثبت صحته ويمكن الافتراض بأنه إما أن يكون صحيحاً وإما أن يكون خطأ. وفي المقابل ينحصر الرأي في الأمور المرتبطة بالتفضيلات والقيم والأذواق الشخصية، ولا يخضع للاستدلال أو معايير الصحة والخطأ.

ويرتبط الاستدلال الصائب ارتباطا وثيقاً بالحقيقة بالرغم من أن الاستدلال لا يؤدي دائماً إلى الحقيقة. ومن أجل ذلك يقتضي الاستدلال الصائب من جانب الفرد وجود اتجاه محدد لديه نحو الحقيقة، يرتكز ضمنياً على مجموعة أسس هي أشبه ما تكون بالمسلمات.

ومن أهم هذه الأسس ما يأتي:

الالتزام بالحقيقة طالما كان بالإمكان إثباتها؛

الرغبة في تعديل المعتقدات والحقائق عند توافر أدلة تستوجب التعديل؛

التسليم بأن حالة اليقين نادرة، وأن الحاجة لإعادة فحص المعتقدات - بما فيها المعتقدات الراسخة - من وقت لآخر قائمة ومشروعة. قد ثبت زيفه لدى حضارة أخرى أو في عصر آخر؛

الاستدلال الصائب لا يقود بالضرورة إلى الحقيقة؛

الاستدلال الصائب يجعل الفرد أكثر اقتراباً من الحقائق؛

الاستدلال الاستنباطي Deductive Reasoning:

أولاً: تعريفه ومكوناته:-

" الاستنباط " معناه في اللغة الاستخراج باجتهاد ومعاناة فكر، وأصله الفعل " نبط " بمعنى أظهر وأبرز، ومنه " استنبط الجواب " تلمسه من ثنايا السؤال. أما " الاستدلال الاستنباطي " فيعني القدرة على التوصل إلى نتيجة عن طريق معالجة المعلومات أو الحقائق المتوافرة طبقاً لقواعد وإجراءات محددة. ويعد الاستدلال الاستنباطي من أهم مباحث علم المنطق، ومن الموضوعات المهمة التي تتعرض لها المراجع الرصينة في مجال التفكير.

إن النتيجة في عملية الاستدلال الاستنباطي لا تخرج عن حدود المعلومات المعطاة، ولكن حتى يتم التوصل إليه لابد من إمعان للنظر، وبذل مجهود ذهني لمعالجة المعلومات المعطاة التي تتضمن النتيجة أو التمهيد لها بالضرورة. وبهذا المعنى يمكن تشبيه عملية الاستدلال الاستنباطي بعمليات البحث عن اللؤلؤ في البحار أو عن المياه والبترول والمعادن في باطن الأرض. وكما هو معلوم، فإن هذه الثروات الطبيعية موجودة أصلاً في الطبيعة، ولكن حتى يمكن الوصول إليها واستخراجها يحتاج الأمر للقيام بعمليات مسح أو غوص أو حفر قد تكون ميسرة حيناً وقد تكون مضنية حيناً آخر، دون أن يغير ذلك من حقيقة أننا لا نأتي بشي جديد بمعنى الكلمة، بل إننا في الواقع نكتشف شيئاً موجوداً بصورة ضمنية أو كامنة فيما هو حولنا.

ولا شك أن المهارة في الاستدلال الاستنباطي تجعل قدرتنا على اتخاذ القرارات أفضل، كما تجعل تفكيرنا أكثر فاعلية في حل المشكلات التي تواجهنا في حياتنا اليومية وفي تعلمنا وتعليمنا لعلوم الرياضيات بصورة خاصة والعلوم الطبيعية والإنسانية

بصورة عامة، وذلك عن طريق التعرف على قواعد وإجراءات الاستدلال الاستنباطي من جهة، والعمل على تجنب الوقوع في الأخطاء من جهة أخرى، وبغض النظر عن نوع الاستدلال الاستنباطي وشكله، فإنه في حقيقة الأمر يتكون من جزئين رئيسين، هما:

الأدلة أو المعلومات التي تقدم لإثبات الأمر أو القضية موضع الاهتمام، وتسمى " مقدمات " أو " دليل ".

النتيجة التي يتم التوصل إليها بمعالجة الأدلة والمعلومات المعطاة، وتسمى " مدلولاً عليه ".

أما من حيث صياغة المقدمات والنتيجة في الاستدلال الاستنباطي، فإنها تأتي عادة على شكل جمل خبرية تحمل معلومات يمكن وصفها بالصدق أو الكذب حسب مطابقتها للواقع، وتسمى كل منها " قضية ". والقضية في سياق علم المنطق بعامة والاستدلال الاستنباطي بخاصة، عبارة عن جملة خبرية تتضمن إثبات شيء لشيء آخر أو نفيه عنه.

وتتكون القضية من مبتدأ يسمى بلغة العلماء " موضوعاً "، وخبر يسمى " محمولاً "، أو كما يقال في البلاغة من " مسند " و " مسند إليه ". إن جملة " الإنسان حيوان ناطق " قضية موضوعها " الإنسان " ( المبتدأ )، ومحمولها " حيوان ناطق " ( الخبر )، وقد تضمنت إثبات صفة الحيوان الناطق للإنسان.

وقد يكون الاستدلال الاستنباطي مباشراً، عندما يتكون من " مقدمة " واحدة " ونتيجة "، مثل:

| | |
|---|---|
| مقدمة / دليل | إذا كان كل السعوديين عرباً؛ |
| نتيجة / مدلول عليه | فإن بعض العرب سعوديون. |

وقد يكون الاستدلال الاستنباطي غير مباشر، عندما يتكون من " مقدمتين " أو أكثر و " نتيجة "، مثل:

| | |
|---|---|
| مقدمة أولى / دليل أول | إذا كانت زاوية "أ" تساوي زاوية "ب"؛ |
| مقدمة ثانية / دليل ثان | وكانت زاوية "ب" تساوي زاوية "ج"؛ |
| نتيجة / مدلول عليه | فإن زاوية "أ" تساوي زاوية "ج". |

وفي بعض الحالات تتضمن المقدمة الأولى جملتين خبريتين ترتبطان معاً بصيغة شرطية، ويطلق على هذه المقدمة وصف " المقدمة الكبرى " كما يطلق على المقدمة الثانية التي تتبعها " المقدمة الصغرى "، مثل:

| | |
|---|---|
| المقدمة الكبرى / القضية الأولى | الطلبة يدعون إلى مكتب المدير فقط عندما يتغيبون عن المدرسة؛ |
| المقدمة الصغرى / القضية الثانية | خليل طالب تم استدعاؤه إلى مكتب المدير؛ |
| النتيجة / القضية الثالثة | إذاً، خليل تغيب عن المدرسة. |

وكما نلاحظ فإن المقدمة الأولى أو الكبرى تتكون من جملتين خبريتين هما:

" يدعى الطلبة إلى مكتب المدير " و " يتغيبون عن المدرسة "، أما الصيغة الشرطية الضمنية التي تربط بينهما فمفادها على النحو الآتي: " إذا تغيب الطلبة عن المدرسة، فإنهم يدعون لمراجعة مكتب المدير ".

ونظراً لأن صحة الاستدلال الاستنباطي من الناحية المنطقية تتوقف على بناء قضاياه وترتيب مكوناتها على صورة محددة، فإننا سوف نناقش ذلك من خلال تحليلنا لمكونات الاستدلال الاستنباطي المذكورة آنفاً، وفصلها كما يظهر في الجدول الآتي:

| القضية | الموضوع | المحمول |
|---|---|---|
| المقدمة الكبرى / القضية الأولى | الطلبة يدعون إلى مكتب المدير | عندما يتغيبون عن المدرسة |
| المقدمة الصغرى / القضية الثانية | خليل | طالب استدعي إلى مكتب المدير |
| النتيجة / القضية الثالثة | خليل | تغيب عن المدرسة |

يلاحظ من تحليل القضايا الثلاثة التي تكون منها الاستدلال الاستنباطي أن المقدمة الكبرى تضمنت قاعدة عامة أو حكماً عاماً مفاده أن " كل من يتغيب عن المدرسة لابد أن يدعى لمراجعة مكتب المدير "، وتضمنت المقدمة الصغرى معلومة واحدة تتعلق بطالب اسمه " خليل "، والمعلومة منسجمة في مضمونها مع مضمون الشق الأول من المقدمة الكبرى ومؤيدة له. وإذا ربطنا المعلومة الخاصة بـ " خليل " التي حوتها المقدمة الصغرى مع القاعدة العامة التي تقررها المقدمة الكبرى، فإنه يتحتم علينا أن نصل إلى النتيجة بأن " خليلاً قد تغيب عن المدرسة ". ولاشك أن هذه النتيجة صحيحة على افتراض أن مضمون المقدمتين صحيح.

وعلى العموم ليست هناك حاجة لإثبات صحة المعلومات التي تضمنتها المقدمتان، ويكتفى بالتعامل معها على افتراض أنها صحيحة، لأن الهدف من الاستدلال الاستنباطي يتركز على فحص ما إذا كانت إحدى الحالات الخاصة منسجمة مع القاعدة العامة أو داخلة في إطار التعميم الوارد في المقدمة الكبرى، أو ما تمهد له المقدمتان الأولى والثانية.

ولهذا يقال أن الاستدلال الاستنباطي يبدأ بالعام ثم ينتقل إلى الخاص وذلك على خلاف الاستدلال الاستقرائي الذي يبدأ بالخاص ثم ينتقل إلى العام. وإذا رجعنا إلى تحليل مكونات الاستدلال الاستنباطي، لوجدنا أنها مرتبة بطريقة معينة يتكرر فيها كل حد ( من حيث المضمون ) مرتين في موقعين مختلفين على النحو الآتي:

موضوع القضية رقم (1) يتطابق مع محمول رقم (2)؛

موضوع القضية رقم (2) يتطابق مع موضوع القضية رقم (3) / النتيجة؛

محمول القضية رقم (1) يتطابق مع محمول القضية رقم (3) / النتيجة؛

وسوف تتضح أهمية هذا الترتيب وعدد تكرارات الحدود الواردة في قضايا الاستدلال الاستنباطي لاحقاً عندما نتحدث عن الأخطاء الشائعة التي تقع في عملية الاستدلال الاستنباطي، ولكن أن لا يغيب عن الذهن أن عملية الاستدلال الاستنباطي قد تكون بسيطة كما قد يكون الماء قريباً من سطح الأرض، وقد تكون معقدة وغير مباشرة تحتاج إلى إعمال فكر ومعاناة تماماً كما قد يكون التحدي كبيراً في استخراج النفط عندما يكون محصوراً في باطن ألأرض بعيداً عن المسار العمودي لاتجاه الحفر.

ثانياً: أنواع الاستدلال الاستنباطي Forms of Deductive Reasoning:-

ينقسم الاستدلال الاستنباطي من حيث الشكل إلى نوعين رئيسين، هما:

الاستدلال الشرطي أو الافتراضي Conditional or Hypothetical Reasoning:-

تتكون الحجة الشرطية أو الافتراضية من مقدمة كبرى مصاغة بشكل افتراضي، ومقدمة صغرى هي قضية حملية ، ونتيجة يستدل عليها من المقدمتين. أما المقدمة الكبرى فهي قضية شرطية، تتكون من شرطين يرتبطان بصيغة شرطية، مثل:

إذا درست، فإنك سوف تنجح.

إما أنك طالب في كلية مجتمع، أو طالب في الجامعة.

وتسمى القضية في المثال الأزل قضية شرطية متصلة، وتصاغ على شكل " إذا .... فإن .... " أو ما في هذا المعنى. ولتوضيح مكونات الاستدلال الاستنباطي الشرطي أو الافتراضي، نورد المثال الآتي:

| | |
|---|---|
| مقدمة كبرى | إذا درست، فإنك سوف تنجح؛ |
| مقدمة صغرى | أنت درست؛ |
| نتيجة | إذاً، أنت سوف تنجح. |

تتضمن المقدمة الكبرى في المثال أعلاه شقين يسمى الأول منهما في النحو " فعل الشرط " ( درست ) وفي علم المنطق " المقدم "، ويسمى الثاني في النحو " جواب الشرط " ( تنجح ) وفي علم المنطق " التالي "، ويرتبطان بصيغة شرطية مكونة من " إذا .... فإن ....".

ومن الواضح أن حدوث " تالي " الجملة الشرطية أو جواب الشرط وهو " النجاح " متوقف على حدوث " المقدم " من المقدمة الكبرى. ويترتب على الربط بين المعلومات المتضمنة في المقدمتين الوصول بالضرورة إلى الاستنتاج بأن المخاطب سوف " ينجح ". ولاشك أن هذا الاستنتاج لابد أن يكون صحيحاً إذا افترضنا صدق المعلومات الواردة في المقدمتين.

وإذا تفحصنا العلاقة بين المقدمة الصغرى والمقدمة الكبرى في مثل هذا الاستدلال الشرطي، لوجدنا أن المقدمة الصغرى ترد على أربعة صور تؤدي في كل منها دوراً مختلفاً يتوقف عليه الحكم بصحة الاستدلال الاستنباطي أو عدم صحته.

وبيان ذلك على النحو الآتي:

- **إثبات " مقدم " القضية الشرطية أو المقدمة الكبرى Affirming the Antecedent:-**

في هـذه الحالـة يكـون الاسـتدلال الاسـتنباطي صـحيحاً Valid، لأنـه مـن غـير الممكـن أن تكـون المقدمات صادقة True وتؤدي إلى نتيجة كاذبة، نحو:

| | |
|---|---|
| مقدمة كبرى | إذا كانت تمطر ( مقدم )، يكون في الجو غيوم ( تالي ). |
| مقدمة صغرى | إنها تمطر الآن. |
| نتيجة | إذا، يوجد في الجو غيوم. |

واضح أن المقدمة الـصغرى تقـرر أن " المقـدم " أو فعـل الـشرط الـذي ورد في المقدمـة الكـبرى حقيقة واقعة الآن. وفي ضوء مترتب حدوث الشرط ( هطول المطر ) فإن الاستنتاج الوحيد هو أن " الجـو يوجد فيه غيوم ".

نفي " مقدم " القضية الشرطية أو المقدمة الكبرى Denying the Antecedent:-

وفي هذه الحالة يكون الاستدلال الاستنباطي غير صحيح Invalid ويؤدي إلى نتيجـة كاذبـة False، نحو:

| | |
|---|---|
| مقدمة كبرى | إذا كانت تمطر ( مقدم )، يكون في الجو غيوم ( تالي ). |
| مقدمة صغرى | إنها لا تمطر الآن. |
| نتيجة | إذاً، لا يوجد في الجو غيوم. |

من الواضح أن المقدمة الصغرى تفيد بأن الشرط الوارد في " مقدم " القضية الشرطية أو المقدمـة الكبرى غير متحقق، وأن " التالي " المقدمة الكبرى لا يحصر وجود الغيوم بحدوث المطر فقط. وعليه، فإن نتيجة الاستدلال لا تترتب بالضرورة على المعلومات الواردة في المقـدمتين، ولـذلك فهـي نتيجـة كاذبـة في السياق.

- **تأكيد " تالي " القضية الشرطية أو المقدمة الكبرى Affirming the Consequent of the Major Premis:-**

وفي هذه الحالة يكون الاستدلال الاستنباطي غير صحيح In-valid، نحو:

| | |
|---|---|
| مقدمة كبرى | لو أخذ المريض الدواء ( المقدم )، لكان قد شفي من مرضه ( تالي). |
| مقدمة صغرى | المريض شفي من مرضه. |
| نتيجة | إذاً، فقد أخذ المريض الدواء. |

من الواضح أن المقدمة الصغرى تؤكد مضمون " تالي " المقدمة الكبرى وهو حدوث الشفاء، ولكن الشق الأول من المقدمة الكبرى أو " مقدمتها " لا يقرر أن تناول الدواء هو الشرط الوحيد لحدوث الشفاء من المرض، وبالتالي فإن الاستنتاج بأن " المريض قد أخذ الدواء " لا يترتب على المقدمات بالضرورة، إذ هو أمر يدخل في باب الاحتمالات، ومن ثم فهو استنتاج كاذب.

- **نفي " تالي " القضية الشرطية أو المقدمة الكبرى Conseqeut of the Major Premise Deny-ing:-**

وفي هذه الحالة يكون الاستدلال الاستنباطي صحيحاً Valid، نحو:

| | |
|---|---|
| مقدمة كبرى | إذا كان الشخص مجداً ( المقدم )، فسوف لن يفشل ( تالي ). |
| مقدمة صغرى | سعيد فشل. |
| نتيجة | إذاً، سعيد لم يكن مجداً. |

يلاحظ أن المقدمة هنا تنفي " تالي " المقدمة الكبرى الذي هو في صورة النفي أصلاً، وكأنها بذلك تقرر عدم صحة " التالي " أو جواب الشرط. وببساطة، فإن التناقض بين المقدمة الصغرى و " تالي " المقدمة الكبرى يعني عدم صدق " التالي " ومن ثم عدم صدق " المقدم ". وعليه، فإن نتيجة الاستدلال صحيحة.

وهكذا نستخلص أن الاستدلال الاستنباطي الشرطي أو الافتراضي يكون صحيحاً في حالتين فقط:

إذا كانت المقدمة الصغرى مؤكدة للشرط الوارد في " مقدم " القضية الشرطية أو المقدمة الكبرى، وكانت النتيجة مؤكدة لـ " تالي " القضية الشرطية أو المقدمة الكبرى.

إذا كانت المقدمة الصغرى نافية لـ " تالي " المقدمة الكبرى، وكانت النتيجة نافية لـ " مقدمها ".

الاستدلال الحملي Categorical Reasoing:-

يتكون الاستدلال الاستنباطي الحملي من مقدمتين ( صغرى وكبرى ) ونتيجة، وذلك على شكل جمل خبرية تتألف من مبتدأ يسمى " الموضوع " أو " الحامل " وخبر يسمى " المحمول ". وتتضمن القضية الحملية حكماً واضحاً إما لإثبات صفة أو معلومة للمخبر عنه ( المبتدأ أو حامل الصفة ) كقولنا " الحليب غذاء مفيد "، وإما لنفي الصفة أو المعلومة عنه كقولنا: " الحليب غذاء ليس كافياً ".

وتنقسم القضايا الحملية من حيث طبيعة العلاقة بين " الموضوع " أو " الحامل " وبين " الخبر " أو " المحمول ". إلى أربعة أنواع، هي:

قضايا تكون العلاقة فيها بين " الموضوع " و " المحمول " إيجابية عامة، وتسمى قضايا كلية موجبة ( ك.م. )، نحو:

جميع المعلمين موظفون.

من الواضح هنا أن الحكم الذي تتضمنه القضية هو إثبات صفة الموظف لجميع المعلمين.

قضايا تكون العلاقة فيها بين " الموضوع و " المحمول " إيجابية أو جزئية، وتسمى قضايا جزئية موجبة ( ج.م. )، نحو:

بعض الموظفين معلمون.

يلاحظ هنا أن الحكم الذي تتضمنه القضية – وهو صفة المعلم – مقصور على فئة من الموظفين.

قضايا تكون العلاقة فيها بين " الموضوع " و " المحمول " سلبية عامة، وتسمى قضايا كلية سالبة ( ك.س. )، نحو:

كل الموظفين ليسوا معلمين.

يلاحظ هنا أن الحكم الذي تتضمنه القضية هو نفي المعلم عن كل الموظفين.

قضايا تكون العلاقة بين " الموضوع " و " المحمول " سلبية خاصة أو جزئية سالبة ( ج.س. )، نحو:

بعض الموظفين ليسوا معلمين.

يلاحظ هنا أن الحكم الذي تتضمنته القضية هو نفي المعلم عن بعض الموظفين.

ثالثاً: صحة الاستدلال الاستنباطي Validity of Deducitve Reasoning:

ذكرنا أن الاستدلال الاستنباطي يتكون من مقدمة أو أكثر ونتيجة، وهي في واقع الأمر جمل خبرية تحتمل الصدق أو الكذب حسب مطابقتها للواقع أو مخالفتها له. أما الاستدلال الاستنباطي فلا يوصف بالصدق أو الكذب ولكنه يوصف بالصحة أو عدم الصحة، فيقال أن الاستدلال الاستنباطي صحيح إذا تحقق فيه لزوم النتيجة عن المقدمات بغض النظر عن صدق المضمون قضاياه أو كذبها. ولذلك قد يكون الاستدلال صحيحاً بينما تكون قضاياه كاذبة، وقد يكون الاستدلال صحيحاً وقضاياه صادقة كذلك. وصحة الاستدلال في الحالتين متوقفة على الصورة أو الشكل الذي رتبت بموجبه قضاياه.

وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن الخلط بين صحة الاستدلال من جهة، وصدق مادة القضايا التي يتكون منها من جهة أخرى، يعد من أبرز الأخطاء الشائعة في عملية الاستدلال الاستنباطي، ذلك أن المنطق معني بالدرجة الأولى بصحة الاستدلال من الناحية الصورية، وما إذا كانت النتيجة لازمة من مقدماتها. ولتوضيح الفرق بين صحة الاستدلال وصدق مادته نورد الأمثلة الآتية:

استدلال صحيح وقضاياه صادقة بمطابقتها للواقع:

إذا نزل المطر، تبتل ملابسك.

ملابسك لم تبتل.

إذاً، لم ينزل المطر.

( النتيجة لازمة من المقدمات )

استدلال غير صحيح وقضاياه صادقة:

إذا ساعدت طفلك على التجشؤ بعد الرضاعة، سوف ينام بهدوء.

طفلك ينام الآن بهدوء.

إذاً، لابد أنك ساعدته على التجشؤ بعد الرضاعة.

( النتيجة غير لازمة بالضرورة من المقدمات التي تكون صادقة ومطابقة للواقع )

استدلال غير صحيح وقضاياه كاذبة لعدم مطابقتها للواقع:

إذا درست، سوف لن تنجح.

أنت لم تدرس.

إذاً، أنت سوف تنجح.

( النتيجة غير لازمة من المقدمات بالضرورة والمقدمة الكبرى كاذبة )

ومن جهة أخرى ينبغي التأكيد على أن النتيجة التي يتم التوصل إليها في عملية الاستدلال الاستنباطي لابد أن تكون متضمنة في المقدمات، ولا يصح بأي حال أن تتجاوز حدود المعلومات الواردة فيها، وقد تكون مادة المقدمات صادقة ولكن النتيجة كاذبة، وبالتالي فإن الاستدلال يكون غير صحيح. ولذلك ينبغي إمعان النظر في محتوى المقدمات وطريقة صياغتها وترتيبها حتى يمكن التحقق من صحة الاستدلال وصدق النتيجة. ولمزيد من الإيضاح حول أهمية الانسجام بين المقدمات، والنتيجة، نورد المثال الآتي:

| | |
|---|---|
| مقدمة كبرى | إذا تسبب شخص بحادث سيارة أثناء مخالفة قوانين السير أو المرور، فإنه يتحمل مسؤولية الحادث من الناحية القانونية. |
| مقدمة صغرى | أنت كنت مخالفاً للقانون بتجاوزك السرعة المحددة عندما وقع الحادث معك. |
| نتيجة | إذاً، فأنت تتحمل المسؤولية قانونياً وأخلاقياً. |

إن النتيجة التي تم التوصل إليها غير صادقة، لأنها تجاوزت حدود المقدمات أو المعطيات المتوافرة بإضافتها كلمة " وأخلاقياً ". ولما كانت المقدمات لا تسوغ هذه الإضافة وبالتالي لم تعد النتيجة تمثل استنباطاً صادقاً من مقدمتها، فإن الاستدلال في هذه القضية غير صحيح، كما أن القضية لا تخضع لقواعد الاستدلال الاستنباطي.

رابعاً: أخطاء الاستدلال الاستنباطي:-

أخطاء في الشكل:-

إن الكثير من الأخطاء التي تقع في معالجة الاستدلال الاستنباطي الشرطي مردها الالتباس في تفسير الصيغة الشرطية التي تجمع شقي المقدمة الكبرى. وذلك أن المقدمة الكبرى تشير إلى علاقة شرطية بين " مقدمتها " و " تاليها "، ولا تحمل أي دلالة مطلقة على صدق العلاقة أو عدم صدقها، وبالتالي لا يجوز تفسير العلاقة بين الشقين على أساس

جواز وضع أحدهما مكان الآخر. وقد أطلق الباحث ماير ( Mayer،1992 ) على هذا النوع من الأخطاء " العلاقة الشرطية الثنائية " Biconditional Relation، وتعني التسوية بين شقي المقدمة الكبرى بإبدال أحدهما مكان الآخر، نحو:

إذا حدث كسوف للشمس، سوف تكون الشوارع مظلمة.

سوف تكون الشوارع مظلمة، إذا حدث كسوف للشمس.

ولإيضاح أثر الخطأ في تفسير العلاقة الشرطية على صحة الاستدلال، نورد المثال الآتي:

| | |
|---|---|
| مقدمة كبرى | سوف تكون الشوارع مظلمة ( مقدمة ) إذا حدث كسوف للشمس ( تالي ) |
| مقدمة صغرى | الشمس في حالة كسوف. |
| نتيجة | إذاً، الشوارع مظلمة. |

نلاحظ أن المقدمة الصغرى تؤكد " تالي " المقدمة الكبرى أو شقها الثاني. وقد سبقت الإشارة إلى أن الاستدلال الاستنباطي في هذه الحالة غير صحيح، لأن النتيجة لا تلزم بالضرورة من المقدمات، وذلك نظراً لأن الشق الأول من المقدمة الكبرى لا يحصر " وقوع الظلمة " في " حالة الكسوف " فقط. ومعنى ذلك أن الشوارع قد تكون مظلمة بسبب انقطاع التيار الكهربائي ليلاً، وقد تكون مظلمة في حالة وجود ضباب أو غيوم كثيفة في ساعات الصباح الباكر أو في أيام الشتاء.

أخطاء في المحتوى:-

إن من أخطاء الاستدلال الاستنباطي الشرطي ما يعود إلى محتوى قضاياه، وخاصة في حالة عدم وضوح العلاقة بين المقدمة الصغرى وبين أحد شقي المقدمة الكبرى بصورة قاطعة، وذلك نحو:

| | |
|---|---|
| مقدمة كبرى | إذا أمطرت ( مقدم ) سوف تؤجل المباراة ( تالي ) |
| مقدمة صغرى | مكتب الأرصاد يتنبأ بالمطر. |
| نتيجة | إذاً، سوف تؤجل المباراة. |

إن النتيجة في هذه الحالة لا تلزم بالضرورة من المقدمات، وذلك أن المقدمة الصغرى تبدو مؤكدة لـ " مقدم " المقدمة الكبرى، لكن على سبيل الاحتمال لا الجزم.

ومن غير الممكن في ظل علاقة غامضة كهذه الوصول إلى نتيجة صادقة.

الاستدلال الاستقرائي Inductive Reasoning:-

أولاً: تعريفه وأنواعه:

الاستقراء لغة معناه تتبع الجزئيات من أجل الوصول إلى نتيجة كلية. أما الاستقراء من الناحية الاصطلاحية فهو عبارة عن عملية استدلال عقلي تنطلق من فرضية أو مقولة أو ملاحظة، وتتضمن إما القيام بإجراءات مناسبة لفحص الفرضية /ن أجل نفيها أو إثباتها، وإما التوصل إلى نتيجة أو تعميم بالاستناد إلى الملاحظة أو المعطيات المتوافرة، ولكن مع أن عملية الاستدلال الاستقرائي في هذه الحالة تتجاوز حدود المعلومات أو المعطيات المتوافرة.

فلو تصادف أن رأيت حافلة صغيرة تتوقف لالتقاط الركاب دون إعطاء إشارة التوقف في أحد الأيام، واختزنت الملاحظة في الذاكرة ثم تكرر الموقف أمامك مرتين أو ثلاث مرات بعد ذلك مع حافلات من نفس النوع، واستخدمت هذه المشاهدات خلال مناقشة مع صديق لك حول ارتفاع عدد حوادث السير في إصدار تعميم بالقول: " إن جميع سائقي الحافلات الصغيرة يتوقفون وينطلقون دون استخدام الإشارات أو الأضوية الخلفية أو الجانبية ( الغمازات ) لتحذير السيارات التي تسير خلفهم على الطريق "، فإنك حقيقة تقوم بعملية استدلال استقرائي، لأنك عممت حكماً على جميع سائقي الحافلات الصغيرة اعتماداً على عدد محدود من المشاهدات. ومن غير الممكن في

طبيعة الحال ضمان صحة هذه النتيجة، وفي أحسن الأحوال قد تكون هذه النتيجة أكثر احـتمالاً إذا تجمع عدد أكبر من المشاهدات التي تدعمها. ولو قال باحـث: " إن اسـتخدام الحاسـوب في تعلـيم الحـساب لطلبـة المرحلـة الابتدائيـة يحـسن مـن كفـاءتهم في معالجـة المـسائل الحـسابية، مقارنـة باستخدام الطريقة التقليدية في تعليم الحساب "، ثم قـام بـإجراء دراسـة تجريبيـة حـسب الأسـس العلمية وتوصل إلى نتيجة تؤيد صحة فرضيته، فإن ثقته بفرضيته تزداد، ولكنه لا يستطيع بأي حال أن يبرهن على صحة التعميم الذي تضمنته الفرضية لأسباب كثيرة ليس بإمكان الباحـث أن يتغلـب عليها مهما فعل. وقد يتوصل باحث آخر إلى نتيجة مشابهة في مكان آخر دون أن يغير مـن حقيقـة المشكلة المتأصلة في كل استدلال استقرائي، والتي تـتلخص في أن الوصـول إلى درجـة اليقـين التـام أو الصحة المطلقة في الاستدلال الاستقرائي أمر غير ممكن، إلا إذا تم فحـص جميـع الحـالات أو الأفـراد المعنيين. ولهذا تقبل نتيجة الاستقراء على وجه الاحتمال، وتظل صـحتها رهنـاً بمـا تكـشفه الخـبرات المستقبلية

ويقسم الباحثون الاستدلال الاستقرائي من حيث طريقة الوصول إلى النتيجة إلى نوعين:

استقراء تام

وفيه يتم التوصل إلى النتيجة بعد دراسة جميع حالات الموضـوع أو الظـاهرة المعنيـة، وبطبيعـة الحال تشمل الدراسة جميع الحالات أو المفردات المعروفة للموضوع أو الظاهرة.

فعندما نقول بأن الاستقراء الذي أوصلنا إلى اسـتنتاج يفيـد بــ " موصـلية جميـع المعـادن " هـو استقراء تام، فإننا لا نعني أبداً استحالة اكتشاف معدن غير موصل للحرارة في المستقبل.

استقراء ناقص:-

وفيه يتم التوصل إلى نتيجة بعد دراسة عينة من الحالات أو المفردات المتعلقة بموضوع أو ظاهرة ما. وهذا النوع من الاستقراء هو الأكثر انتشاراً في مجال البحوث العلمية سواء في العلوم الطبيعية أو العلوم الإنسانية. وكلما كان عدد الحالات أو أفراد العينة المدروسة أكثر، كانت نتيجة الاستقراء أكثر دقة في التعبير عن الواقع.

وبالرغم من الأهمية البالغة لمهارة الاستقراء في اكتساب المعرفة وتطويرها في مختلف العلوم، إلا أن الطلبة قد ينهون الدراسة الثانوية دون أن تتاح لهم فرصة ممارسة عملية الاستدلال الاستقرائي في إطار خطة هادفة موجهة. وقد ينهي بعض الطلبة جميع المراحل الدراسية من المرحلة الأساسية أو الابتدائية وحتى الجامعية دون أن يتعرضوا لخبرة تربوية مباشرة في مجالي الاستدلال الاستقرائي والاستنباطي، وإذا حدث شيء ذو علاقة بالاستدلال، فلا يعدو غالباً أن يكون إجراء عشوائياً لا يستند إلى خطة مدروسة. بل يمكن القول أن عدداً لا بأس به من خريجي المدارس الثانوية ينهون الدراسة وليس في قاموسهم اللغوي كلمات الاستقراء والاستنباط والاستدلال.

إن الطلبة يتعلمون أن المعادن موصلة للحرارة، ولكنهم لا يعرفون أن هذه النتيجة تم التوصل إليها عن طريق الاستدلال الاستقرائي بعد ملاحظة حدوث هذه الظاهرة في عدد من الحالات؛ فالنحاس موصل للحرارة، والحديد موصل للحرارة، والألمنيوم موصل للحرارة، وعليه فالمعادن جميعها موصلة للحرارة. وبالمثل يمكن القول أن كل غراب تمت مشاهدته كان أسوداً، وباستخدام الاستدلال الاستقرائي قيل أن: " جميع الغربان سوداء ". ومع أن الخبرة السابقة تجعل من غير المحتمل أن نرى غراباً أبيض اللون، إلا أن هذا الاستدلال لا يعني استحالة وجود غراب أبيض.

ثانياً: أخطاء الاستدلال الاستقرائي:-

ذكرنا أن الأخطاء التي تقع في الاستدلال الاستنباطي قد تكون صورية مرتبطة بصياغة وترتيب مكونات قضايا الاستدلال ( المقدمات والنتيجة )، وقد تكون غير

صورية مرتبطة بمحتوى أو مادة قضايا الاستدلال من حيث صدقها أو كذبها. أما أخطاء الاستدلال الاستقرائي، فإنها تنحصر في النواحي غير الصورية المرتبطة بمادة الاستدلال وإجراءات العمل التي تستخدم في الوصول إلى التعميم أو الفرضية الاستقرائية. ويصنف بعض الباحثين أخطاء الاستدلال الاستقرائي في ثلاث مجالات رئيسة، هي:

أخطاء العينة:-

إن أي استدلال استقرائي ناقص يتضمن وجود عينة من المشاهدات أو المعلومات حول ظاهرة أو موضوع ما، وذلك من أجل التوصل إلى تعميم أو قاعدة تتجاوز حدود العينة. ونظراً لأن صحة الاستدلال الاستقرائي، بتعميم ما ينطبق على عينة من المشاهدات، تتوقف بدرجة كبيرة على طريقة اختيار العينة وطبيعتها ودرجة تمثيلها للمجتمع الأوسع، فقد درس الباحثون هذا الموضوع بصورة مستفيضة، وأبرزوا عدداً من الأخطاء في اختيار العينة، من أهمها:

عدم كفاية المعلومات أو صغر حجم العينة التي تتخذ أساساً للتعميم وذلك بسبب الكلفة العالية التي قد تترتب على جمع المعلومات لعينة كبيرة وبخاصة في مجال دراسة الظواهر الاجتماعية أو الاقتصادية، أو نتيجة الرغبة في تجاهل بعض العوامل المؤثرة لكثرة المعلومات المطلوبة ففي دراسة الظواهر المعقدة، أو غير ذلك من الأسباب.

التحيز في استرجاع معلومات أو مشاهدات جاهزة من الذاكرة تتعلق بالموضوع أو الظاهرة مدار الاهتمام أو البحث. إن هذا النوع من الأخطاء يحدث كثيراً في المواقف الاستقرائية أثناء المناقشات والتفاعلات الحياتية اليومية التي تتطلب الحكم على تعميم مطروح، أو التوصل إلى تعميم أو فرضية تفسر الظاهرة أو الموضوع المطروح. وفي هذه الحالات يلجأ الناس عادة إلى مخزونهم من المعلومات المتوافرة ذات الصلة التي يسهل استرجاعها.

تحيز الإثبات الذي يتجلى في ميل الشخص إلى اعتماد الدليل الذي يؤيد الفرضية التي وضعها أو تبناها دون النظر أو الاهتمام بأدلة تنفي أو تشكك في صحة هذه الفرضية أو التعميم الذي يراد الوصول إليه. وقد وجد أن الناس غالباً يميلون إلى الاستدلال الاستقرائي الذي يؤدي للوصول إلى قاعدة مقيدة أو تعميم قاصر اعتماداً على دليل غير شامل.

التحيز في عدم استخدام كل المعلومات المرتبطة بالفرضية:-

إهمال المعلومات السلبية يقصد بهذا النوع من التحيز تلك النزعة أو الميل إلى عدم أخذ الحالات السلبية لإثبات أو نفي فرضية معينة. ولنأخذ مثالاً على ذلك الفرضية الآتية:

الطلبة الذين يحصلون على علامات عالية في المواد الدراسية هم فقط أولئك الذين يتمتعون بدافعية قوية للتعلم.

فإذا كنا مهتمين بفحص هذه الفرضية أو تقييم مدى صحتها، يجب أن لا نكتفي بالحالات التي تحقق مضمونها، بل لابد أن نحاول البحث عن حالات سلبية لا ينطبق عليها التعميم الذي تتضمنه الفرضية. وإذا وجدنا عدداً من الطلبة الذي لهم دافعية قوية للتعلم ولكن علاماتهم متدنية، فعلينا أن نستخدم هذه المعلومات لتعديل الفرضية أو رفضها.

تجاهل المعلومات الإحصائية المجردة أشارت دراسات كثيرة إلى وجود ميل عام لاستخدام درجة تمثيل أو مشابهة العينة للفرضية في الحكم على الفرضية، دونما أي اعتبار للمعلومات الإحصائية المجردة التي قد تشكل أساساً موضوعياً لاحتمالية حدوث الظاهرة أو الفرضية. وفي إحدى هذه الدراسات أعطي عدد من الأفراد رسماً تخطيطياً لرجل يبدو مظهره أقرب إلى مفهومنا للمهندس، ثم طلب من الأفراد تقدير احتمالية

أن يكون الرسم لمحام أو لمهندس، وأعطيت لهم معلومة مفادها أن الاحتمالات في التجربة تتراوح بين 70% للمحامين و 30% للمهندسين.

كانت النتيجة أن الغالية العظمى من الألإراد قدروا أن الرسم لـ " مهندس " استناداً لمفهومهم الذاتي للمهندس، ودون اعتبار للنسب الاحتمالية التي أعطيت لهم

وفي دراسة أخرى وجد أن الميل للحكم على الفرضية استناداً لدرجة تمثيل العينة لها ( وفق مفهومنا ) يؤدي إلى عدم الحساسية للمعلومات الإحصائية، ولا سيما ما يتعلق منها بحجم العينة يعد التمسك بفرضية لم تعد البيانات أو المشاهدات تدعمها من الأخطاء العامة التي تقع في الاستدلال الاستقرائي. وقد أشرنا في الفصل الثالث إلى أهمية صفة المرونة في التفكير والاستعداد للتخلي عن موقف سابق أو تبني موقف جديد في ضوء ما يستجد من معلومات أو أدلة

أخطاء الاستدلال الناجمة عن عوامل اجتماعية:-

تلعب العلاقات الاجتماعية والدوافع الذاتية المرتبطة بها دوراً في ارتكاب الأفراد لأخطاء في عملية الاستدلال. وقدم الباحثون نيكرسون وبيركنز وسمث ( Nickerson، Perkins، & Smith، 1985 ) في معالجتهم لأخطاء الاستدلال شرحاً وافياً لعاملين من العوامل الاجتماعية اللذين قد يكونا وراء حدوث أخطاء فبي نتائج الاستدلال، هما:

التحيز في تقييم الفرضيات الذاتية ويقصد بذلك عدم الاحتكام للموضوعية في تقييم الفرضيات التي نضعها أو نتبناها. وبالرغم من أن الموضوعية شرط أساسي للتفكير السليم، إلا أن نظرة الفرد التفضيلية لآرائه ومعتقداته مقارنة بنظرته الدونية لآراء الآخرين ومعتقداتهم تبدو أمراً لا خلاف عليه لدى معظم الناس. وعندما يختلف اثنان في الرأي حول نفس الموضوع، نجد أن كلاً منهما يبادر إلى إظهار السلبيات ونقاط الضعف في وجهة نظر الآخر دون أن يكلف أي منهما نفسه بمراجعة وجهة نظره. وقد

أظهر الباحثون أربعة عناصر أساسية لنزعة التحيز مع الذات مجانبة الموضوعية في تقييم الفرضيات، هي:

المبالغة في تقييم معارفنا في العديد من الموضوعات، والتردد في الاعتراف بجهلنا ولا سيما في المجال الذي نعتقد أننا نتقنه.

الحاجة للحفاظ على مستوى تقديرنا لذواتنا، والخلط بين قوة الرأي من جهة وصحته أو صوابه من جهة أخرى.

القصور في إدراك طبيعة عمليات التفكير التي تتم في عقولنا عندما نتوصل إلى فرضياتنا عن طريق الاستدلال الاستنباطي أو الاستقرائي، أو عندما نتبنى فرضيات غيرنا. إننا نتمسك بفرضياتنا على أساس قناعتنا بأننا توصلنا لها بطرق عقلانية، بالرغم من حقيقة الجهل بتفصيلات ما حدث في بناء هذه الفرضيات.

المحاباة في تقييم الأدلة واستخدامها بمعايير مزدوجة، والحفاظ على مصلحة مكتسبة. حيث وجد أن الدليل الذي يؤيد فرضية مفضلة أو قرار فيه مصلحة ذاتية، يعطي عادة أهمية أكبر من الدليل الذي ينفي الفرضية أو يبرر رفض القرار.

تقييم الأشخاص عوضاً عن تقييم الفرضيات يقصد بهذا العامل الانصراف عن تقييم الفرضيات على أساس ما فيها من إيجابيات وسلبيات إلى تقييم الأشخاص الذين يتبنون هذه الفرضيات عن طريق الطعن في مصداقيتهم، أو التشكيك في صحة مصادر المعلومات التي بنوا عليها فرضياتهم

مقارنة بين الاستدلال الاستنباطي والاستدلال الاستقرائي

قد لا ينتبه معظم الناس أنهم يستخدمون كلاً من الاستدلال الاستنباطي والاستدلال الاستقرائي في كثير من المواقف في حياتهم اليومية، ولا سيما تلك المواقف التي تتطلب اتخاذ قرارات ليست سهلة. كما أنهم قد يتحولون في تفكيرهم من الاستنباط إلى الاستقراء دونما إدراك واضح للطبيعة الخاصة التي يتميز بها كل منهما.

وقد وجد الباحثون أن فهم الفروق بين الاستنباط والاستقراء يعد من المتطلبات الأساسية للتفكير الفعال، بمعنى اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب باستخدام المعلومات المتوافرة حول القضية موضع الاهتمام. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الكثير من الأخطاء التي تقع عند القيام بعملية الاستدلال يمكن تجنبها أو تقليصها كلما كانت الفروق واضحة في الذهن لدى كل من يتصدى لممارسة الاستدلال على أسس سليمة. وفيما يأتي نورد قائمة بأهم الفروق التي يجب مراعاتها لتسهيل اختيار أسلوب الاستدلال المناسب للموقف الاستنباطي أو الاستقرائي:

مقارنة بين الاستدلال الاستنباطي والاستدلال الاستقرائي

| الاستدلال الاستنباطي | الاستدلال الاستقرائي |
|---|---|
| يتكون من مقدمة أو أكثر ونتيجة<br>غالباً ما يكون الاستدلال من العام إلى الخاص<br>النتيجة متضمنة في المقدمة أو المقدمات ومحكومة بها<br>إذا كانت المقدمات صادقة، يتحتم أن تكون النتيجة صادقة، ومؤكدة في حالة كون الاستدلال صحيحاً<br>تقوم منهجية الاستنباط على الالتزام بالمعلومات وإثبات حكم العام للخاص<br>يمكن إثبات صحة النتيجة باستخدام قواعد محددة للمنطق الاستنباطي<br>تقع فيه مغالطات صورية ومادية<br>قد يكون مباشراً أو غير مباشر | يتكون من مقدمة أو أكثر ونتيجة<br>غالباً ما يكون الاستدلال من الخاص إلى العام<br>النتيجة تتجاوز حدود المقدمات أو الأدلة<br>إذا كانت المقدمات صادقة، يصبح صدق النتيجة أكثر احتمالاً، ولكنها غير مؤكدة.<br>تقوم منهجية الاستقراء على تجاوز المعلومات المتوافرة، وتعميم حكم الخاص على الكل.<br>لا يمكن إثبات صحة النتيجة بصورة مطلقة.<br>تقع فيه مغالطات مادية فقط.<br>يكون غير مباشر دائماً |

الاستدلال التمثيلي

أبرز عدد من الباحثين أهمية مهارة حل مشكلات الاستدلال التمثيلي في تراكم المعرفة الإنسانية والإكتشافات العلمية، ولاحظوا أن عملية اكتشاف وجه الشبه الجوهري بين زوجين من المفاهيم قد يكونان متباعدين جداً هي السمة العامة المشتركة لدى الأشخاص المبدعين (Polya Sternberg, 1977 :1973,). ومن الأمثلة على ذلك ما يقال حول اكتشاف أرخميدس لقانون الإزاحة عندما واجه مشكلة تحديد ما إذا كان تاج الملك مصنوعاً من الذهب الخالص أو مخلوطاً بالفضة، وقد كان عليه أن يعرف حجم التاج حتى يحل المشكلة، وأمضى وقتاً طويلاً يفكر في الأمر دون أن يجد حلاً، لأن شكل التاج لم يكن منتظماً، وبالتالي لم يتمكن من قياس أبعاده. وقد حدث أن لاحظ مرة وهو ينزل في مغطس الحمام أن الماء يرتفع كلما نزل في المغطس، فخطرت له فكرة الإزاحة التي يمكن عن طريقها إيجاد حجم الماء المزاح، وبالتالي يسهل معرفة حجم الجسم بغض النظر عن شكله وأبعاده. وقد ربط بين تلك الخبرة وبين المشكلة القائمة في ذهنه حول حجم التاج، وتمكن من الوصول إلى الحل عن طريق إدراكه لوجه الشبه بين انغماس جسمه في الماء وبين انغماس التاج وإزاحة الماء وعلاقة الماء المزاح بالحجم.

إن الاستدلال التمثيلي ينطوي على شيئين ليس من السهل اكتشافهما دائماً، ومتى يميز العالم أو الفنان أنه قد يتناول خبرتين أو حقيقتين منفصلتين ومتباعدتين، ويكتشف بينهما شبهاً لم يلاحظه غيره من قبل، ثم يبدع بالتوصل إلى مفهوم جديد أو حل أصيل لمشكلة قائمة. وقد أطلق الباحث جوردن Gordon مصطلح " تأليف الأشتات " Synectice على عملية الربط بين عناصر مختلفة تبدو متباعدة كثيراً، وقد تخفي أوجه الشبه أو الاختلاف الظاهرة بين هذه العناصر العلاقة الأعمق التي ربما يغفل عنها معظمنا.

ومما يجدر ذكره أن النتائج التي يتم التوصل 'إليها عن طريق الاستدلال التمثيلي تكون في الغالب نتائج احتمالية بدرجة عالية، أو كما يصطلح لماء المنطق تكون نتائج ظنية راجحة، بمعنى أنها ليست في مستوى اليقين الذي لا مجال للشك فيه أبداً

ومثال ذلك أن الخروج من مكان دافئ إلى مكان بارد قد يترتب عليه إصابة شخص أو أكثر بالرشح أو الأنفلونزا، دون أن يعني ذلك أن كل شخص يخرج من مكان دافئ ويتعرض للهواء البارد لابد أن يصاب بالرشح والأنفلونزا

وسوف نعرض لبعض المقاييس التي تقيس أساليب المعاملة الوالدية للأطفال الموهوبين والمقاييس والاختبارات التي تقيس الموهبة عند الأطفال ومنها:-

1. اختبار وكسلر.
2. مقياس ستانفورد بينيه.
3. برنامج الكورت لتعليم التفكير والكشف عن الموهوبين
4. بطارية تورانس للإبداع
5. أنموذج هيلدا تابا لتطوير مهارات التفكير
6. مقياس أساليب المعاملة الوالدية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر الأبناء لموسى نجيب موسى.

وغيرها وغيرها من الاختبارات والمقاييس المختلفة سوف نحاول أن نعرض بعضها هنا.

## أولاً:اختبار وكسلر

المقدمة:

إن موضوع قياس الذكاء من الموضوعات التي حظيت باهتمام متزايد من قبل العلماء، و الباحثين منذ بدايات القرن المنصرم، لما له من أهمية بالغة في تصنيف الأفراد.وتهدف هذه الورقة إلى التعرف على الخصائص السيكومترية الأصلية لمقياس وكسلر للذكاء، من حيث الصدق والثبات وفاعلية فقرات المقياس في صورة المعدلة والمعربة في بعض البيئات العربية.

إذ يعد مقياس وكسلر من أهم مقاييس الذكاء، ومن أهم الأدوات التي تستخدم في التشحيص بالنسبة للقدرة العقلية العامة، وللكشف عن الأطفال الموهوبين و غير الموهوبين.

و سنتعرض في هذه الورقة البحثية إلى مفهوم الذكاء، و من ثم التعريف بمقياس وكسلر لذكاء الأطفال من حيث وصف القياس بتعريف موجز لكل قياس من المقاييس الفرعية بصورته الأصلية( المقاييس اللفظية، الاختبارات الأدائية)، ثم سنتعرض للخصائص السيكومترية له ،عارضين الصورة السعودية و خصائصها السيكومترية ومن ثم، سنعرض الصورة الأردنية ،و خصائصها السيكومترية، و من ثم تصحيح المقياس ، منتهين بعرض لأمثلة من مقياس وكسلر.

مفهوم الذكاء:

يشير القريوتي (1980)إلى أن الذكاء يعتبر مفهوم افتراضي عام يتضمن الوظائف العقلية والمركبة لذلك لا يمكن ملاحظته، وإنما نستدل عليه من خلال مظاهره الخارجية مثل: أشكال السلوك التي يتم ملاحظتها في البيئة التي يعيش فيها الإنسان.وقد تعددت التعريفات للذكاء وتباينت وكان من بين التعريفات للذكاء تعريف وكسلر اللذي إنطلق فيه من أن ( الذكاء هو القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف الهادي

والتفكير المنطقي والتفاعل المجدي مع البيئة ) .(في:القريوتي 1980) و على الرغم من التباين وعدم الاتفاق على تعريف الذكاء إلا أن العلماء لا يزالون يقومون بصياغة مقاييس لقياس الذكاء لكي يتم التميز بين الأذكياء و العاديين ، وقد استخدمت لمعرفة موقع الفرد بالنسبة لمجموعة في المدرسة أو أي مجال يستخدم فيه المقياس، ولأهمية المقاييس المستخدمة لقياس الذكاء فقد كان الإهتمام واضحاً بتطوير بعض مقاييس الذكاء في منطقتنا العربية.

تعريف بمقياس وكسلر لذكاء الأطفال المنقح في صورته الأمريكية:نشر مقياس وكسلر لذكاء الأطفال سنة 1949م كمقياس فردي لقياس ذكاء الأفراد سنة (5 -16) سنة.

ويجدر بنا الإشارة هنا إلى أن مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المنقح قد مر بثلاث مراحل هي:

1.مرحلة مقياس وكسلر بليفو 1 عام 1939 ومقياس بليفو 11 ، 1944م.

2.مرحلة تطوير وكسلر لمقياسه لذكاء الأطفال وجاء نتيجة نجاح مقياس وكسلر بليفو بجزأيه.

3.مرحلة تطوير مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ونشر صورة منقحة عام 1974م.

و يشير عليان (1988) إلى أن عملية التنقيح للإستفادة من نتائج الدراسات التي نشرت على مدى خمسة وعشرون عاماً وكانت الصورة المنقحة قد تضمنت 72% من مجموع الفقرات الأصلية وبقيت 64%بدون تعديل و8% أجرى عليها تعديلات أساسية.

وبما أننا نتحدث عن تطوير مقياس وكسلر فلابد من استعراض الفروق :

1. بترتيب الفقرات : عام 1949 في حين أن الصورة المعدلة عام 1974 رتبت فيه الفقرات على ضوء إجراءات التطبيق حيث يقدم اللفظي أولاً ثم الأدائي.
2. إجراءات التطبيق: حذفت بعض الفقرات وأقتصر التطبيق على الفقرات التي تم تنقيحها.
3. حساب نسبة ذكاء المفحوص: صورة 1974 تم التركيز على حساب درجة المفحوص عن طريق تحويل الدرجة الخام إلى درجة معياريه ثم نسبة ذكاء.(IQ) كما أن من أسباب تطوير مقياس وكسلر أنه كان هناك فروق بينه وبين مقياس بينيه ذلك إن بينيه إنطلق في إختباره من أساس لغوي، ولم يعطى أي أهمية للجانب الأدائي بصورة عامة، ونتيجة لذلك فإن وكسلر اهتم بالجانب اللفظي والأدائي معاً.

وصف المقايس في صورته الأمريكية:

1. الغرض من المقياس : قياس القدرة العقلية
2. الصفة المقاسة : الذكاء العام
3. المدى العمري : 6 – 17 سنة
4. درجات القياس:
   - درجة ذكاء لفظي
   - درجة ذكاء أدائية
   - درجة ذكاء كلية
5. الزمن اللازم لتطبيق الاختبار : 50 – 75 دقيقة
6. الزمن اللازم لتفسير النتائج: 30 -40 دقيقة

7. .التقنين : تم على 2200 طفل كان المدى العمري ما بين 6 -17 سنة موزعة 100 طفل و 100 طفلة وقد روعى بعض المتغيرات مثل الجنس والعرق والمهن المختلفة والأقليات المختلفة تعريف موجز لكل من مقياس من الممقاييس الفرعية بصورته الأصلية كما يشير إليها القريوتي تألف المقياس في صورته الأصلية من أثنى عشر مقياساً فرعيا(عشرة منها في التطبيق العادي وإثنان يستعملان كإختبارات احتياطية، وقد صنفت في مجموعتين :

**أ- المقاييس اللفظية(Verbal Scales) :**

**المعلومات العامة: (Information Test)**

يتكون هذا الاختبار من ثلاثين فقرة مرتبة تصاعدياً حسب مستوى صعوبتها ،وتمثل هذه الفقرات مدى واسع من المعرفة بحيث تعطي استجابات الطفل مؤشر حول معلوماته العامة خاصة الثقافية والاجتماعية، ويقيس هذا الاختبار القدرة على الفهم وترابط الأفكار، و الاستيعاب اللفظي والذاكرة بعيدة المدى.

**المتشابهات(Similarities Test ) :**

أ. المتناظرة: هي أربع فقرات كل فقرة تحتوي على جملتين حبريتين بحيث تكون الجملة الثانية مكتملة، ويطلب من المفحوص إكمالها بالكلمة المناسبة؛ لقياس العلاقة المتضمنة في الجملة الأخرى.

ب. المتشابهات: أثنى عشر فقرة تتضمن شيئين أو فكرتين بحيث يطلب من المفحوص معرفة الشبه بينهما

**الحساب: (Arithmetic Test) :**

يتكون الاختبار من 18 مسألة حسابية تقدم شفهياً للمفحوص ويطلب منه تقديم الإجابة دون استخدام القلم والورقة، ويكون الحل ضمن زمن محدد ويقيس

هذا الاختبار قدرة المفحوص على التطور المعرفي من خلال التعرف على مدى قدرته على التعامل مع المفاهيم، والعمليات الحسابية المختلفة من خلال التركيز والإنتباه

**المفردات:(Vocabulary Test)**

يتكون هذا الاختبار من 32 مفردة مرتبة تصاعدياً حسب مستوى التجريد الذي تتضمنه، ويعكس هذا المقياس القدرة على التعلم، ورصيد المفحوص من المعلومات والذاكرة وتطور اللغة عند المفحوص، ويطلب من المفحوص أن يعبر شفهياً عن معنى المفردة

**الاستيعاب (Comprehension Test**

يتكون هذا الاختبار من (17) فقرة مرتبة تصاعدياً تقيس القدرة على فهم المواقف السلوكية، ومعظمها تمثل مواقف اجتماعية.

**إعادة الأرقام(Digit Test)**

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الاحتياطية ويتكون من جزأين:

الأول : يتكون من مجموعة من الأرقام تتزايد من 3 -9 والمطلوب إعادتها بنفس الترتيب الذي قدمت فيه

الثاني : يتكون مجموعة من الأرقام تتزايد من 2 -8 والمطلوب إعادتها بعكس الترتيب الذي قدمت فيه ويعكس الأداء على هذا المقياس، قدرة المفحوص على الإنتباه وسعة الذاكرة قصيرة المدى.

**ب – الاختبارات الأدائية(Performance Scales )**

**تكميل الصور(Picture Completion)**

يتكون هذا الاختبار من 26 صورة مأخوذة من الحياة العادية، ويطلب من المفحوص تحديد جزء هام مفقود في كل صورة، ويعكس الأداء على المقياس قدرة المفحوص على التميز بين التفاصيل الهامة وغير الهامة.

**ترتيب الصور:(Pictures Arrangement)**

يتألف هذا الاختبار من 12 مجموعة من الصور مرتبة تصاعدياً ويتم اختيار صور، يطلب من المفحوص القيام بتعليقات اجتماعية قد تكون لها دلالات معينة، ويطلب من المفحوص أن يضع كل صورة في ترتيبها الصحيح ضمن مجموعة من الصور التي تمثلها ويعكس الأداء قدرة المفحوص على التوقع والقدرة على التنظيم البصري.

**تصميم المكعبات: (Blocks Design)**

يتكون هذا الاختبار من 11 فقرة حيث تعرض على المفحوص صورة ملونة بالأحمر والأبيض، ويطلب منه باستخدام المكعبات التي أمامه أن يقوم بتجميع التصميم، بحيث يكون ملائم للتصميم الذي يراه في الصورة ويعكس القدرة على التحليل والتركيب والقدرة على التميز الحركي البصري والتنظيم الادراكي.

**تجميع الأشياء: (Objects Assembly)**

يتكون من أربع أشياء يطلب من المفحوص تجميع القطع التي أمامه لتكون الشكل الذي يعرض عليه : (الفتاة) 7 قطع ، السيارة (7 قطع (ويعكس الأداء على هذا المقياس القدرة على التنظيم الإدراكي.

**الترميز:(Coding Test )**

يتكون هذا الاختبار من جزأين:

الأول : للأطفال الذين أعمارهم أقل من ثماني سنوات.

الثاني : للأطفال الذين أعمارهم أكثر من ثماني سنوات.

**المتاهات: (Mazes Test)**

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الاحتياطية، ويتكون من تسعة متاهات مرتبة تصاعدياً بحيث يطلب من المفحوص أن يجد طريقة إلى خارج المتاهة باستخدام قلم الرصاص، ويعكس الأداء القدرة على التخطيط والتنظيم الإدراكي.

**صدق المقياس في صورته الأمريكية:**

تم إجراء العديد من الدراسات على صدق المقياس ثم تم تصنيف الدراسات في صنفين رئيسين

**1 - صدق البناء (Construct Validity):**

و قد أجريت الدراسات في هذه الموضوع كدراسة (Kauf Man) التـي أجريـت عـام 1975م عـلى عينة من تقنين المقياس المكونة من 2200 مفحوص في 11 فئة عمرية بواقع 100 طفل و100 طفلة في كل فئة عمرية حيث توصل إلى ثلاثة عوامل لتفسير التباين في الأداء على المقياس، وهذه العوامل هي:

الاستيعاب اللفظي، التنظيم الإدراكي، عامل التحرر من التشتت وظهرت نفس العوامل في عينة على المعوقين عقلياً، وظهرت نفس العوامل عند دراسة رايكس (Resichly) على البيض والسود ، كما قدمت دراسة ريندلدز (Reynolds) دليل على صدق البناء، إذا أظهرت فروق ذات دلالة في أداء الفئات العمرية المختلفة على كل مقياس فرعي حيث اتضح نمط نمائي مع التقدم في العمر للوظائف العقلية.

**2 - صدق المحك : (Crersion Validity)**

ينقسم إلى قسمين :

**أ- الصدق التلازمي:**

من الدراسات التي أكدت المحك التلازمي دراسة (Zammerman) حيث خلص فيها إلى أن معاملات الارتباط في حالة الأطفال الأسوياء، والمعاقين كانت 0.75 ، 0.71 على الترتيب كما جاء في مقياس وكسلر لذكاء أطفال ما قبل المدرسة 0.81 ومقياس وكسلر لذكاء الكبار 0.95.

**ب- الصدق التنبوئي:**

لخص ساتلر (Sattler) نتائج عدة دراسات وتوصل إلى أن وسيط معاملات ارتباط الأداء على المقياس مع المحكات المتمثلة في اختبارات التحصيل المقننة، أو

الدرجات المدرسية تراوحت ما بين 0.30 و 0.80 واعتبرات هذه المعاملات دلالات مرضية.

ثبات المقياس في صورته الأمريكية:

أشارت نتائج الدراسات إلى أن معاملات الثبات النصفية بمعادلة سبيرمان تراوحت ما بين (0.91) و (0.90) . وهذا يعكس درجات عالية من الثبات للمقياس، أما ثبات المقاييس الفرعية فتراوحت ما بين (0.70) و (0.80) وكان هناك أيضاً دليل على ثبات المقياس، وذلك بإعادة التطبيق على عينة مكونة من 303 طفل مختارين من عينة التقنين، وأعيد تطبيق المقياس بعد شهر من تطبيقه للمرة الأولى، وكانت معاملات الثبات المستخرجة (0.93) و(0.90) و (0.95) لكل من المقاييس اللفظية، والأدائية والكلية على الترتيب.

تقنين المقياس في صورته الأمريكية:

استقت معايير الأداء على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المنقح من أداء أفراد عينة التقنين المختارة والممثلة للمجتمع الأمريكي، حيث أعتمد وكسلر احصائية السكان لإختيار أفراد عينة بحيث تمثل المناطق الجغرافية المختلفة، كما تمثل العرق والجنس والمهن المحتلفة والمدن والريف، وكان عدد أفراد العينة 2200 طفل وبواقع (100) طفل و (100) طفلة في كل فئة عمرية وكانت أعمارهم ما بين 6.5 – 16 سنة في (11) فئة عمرية في (Combtion 1988:) .

ومما سبق يتضح بأن مقياس وكسلر لذكاء الطفال المنقح يتمتع بصدق وثبات وإجراءات تقنين جيدة لذلك يمكن اعتباره مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المنقح مقياساً متميزاً لذكاء الأطفال.

الصورة السعودية من اختبار وكسلر:

لقد تم اختيار اختبار وكسلر للذكاء على اختبار استانفرد – بينيه في المملكة العربية السعودية، لتفادي اختبار وكسلر بعض العيوب التي كانت في اختبار بينيه

.و قد تم تعريب الجزأين (لفظي وعملي) ويحتوي الجزء اللفظي على ستة مقاييس فرعية هي لمعلومات والمتشابهات والحساب والمفردات والفهم وإعادة الأرقام. أما الجزء العملي فيحتوي على ستة مقاييس فرعية هي تكلمة الصورة وترتيب الصورة وتصميم المكعبات وتجميع الأشياء، والمتاهات.

ترجمة الصورة السعودية من اختبار وكسلر:

تمت الترجمة واستبدال بعض الأسئلة ، ثم عرض الاختبار على بعض المحكمين وأخذ بمقترحاتهم ،وقد استخدمت اللغة العربية لمبسطة كأسلوب لأعطاء تعليمات الاختبارات لتجنب التحيز البيئي في مناطق المملكة العربية السعودية.

ثبات الصورة السعودية من اختبار وكسلر:

عند استخراج معاملات الثبات تراوحت قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين 0.65 و 0.85 للإختبارات الفرعية، وكما بلغت قيمة الثبات للجزء اللفظي 0.93 وللجزء العملي 0.84 وللاختبار الكلي 0.95 ،كما حسب الثبات بطريقة الإعادة بفاصل زمني مقداره 10 أيام، وقد تراوحت معملات الثبات بين 0.73 و 0.94 للإختبارات الفرعية ، كما بلغت معملات الثبات للأجزاء اللفظية والعملية والاختبار الكلي 0.96 ، 0.95 ، 0.96 على التوالي، كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة ألفا بين 0.73 ز 0.95 للإختبارات الفرعية ، كما بلغت للجزء اللفظي 0.98 وللجزء العملي 0.88 وللإختبار الكلي 0.97 وتعتبر هذه قيم جيدة.

صدق الصورة السعودية من اختبار وكسلر:

تم التحري عن صدق الاختبار بعدة طرق هي صدق التكوين الفرضي حيث استخدم التحليل العاملي للتعرف على العوامل المكونة للإختبار، فقد تم التوصل بالإضافة إلى العامل العام ثلاثة عوامل متعلقة بالفهم اللغوي، والتنظيم الإدراكي والتحرر من المشتتات .

كما استخدمت المقارنة بين الفئات العمرية المختلفة للتعرف على قدرة الاختبار على التمييز بينهما. وقد اظهرت النتائج قدرة الاختبار على التمييز بين الفئات العمرية المختلفة بدء بالفئة العمرية 6 سنوات وإنتهاءً بالفئة العمرية 16 سنة.

ولقد تمت المقارنة أيضاً بين العاديين، والمتخلفين عقلياً وأظهرت النتائج أن هذه المجموعات تختلف عن بعضها بدلالة إحصائية .

صدق التعلق بمحك : حسبت العلاقة بين اختبار الذكاء الجمعي واختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل فبلغت 0.75 مما يدل على أن الاختبارين يقسان سمة واحدة على الرغم من تباينهما في النهج والمحتوى.

كما حسبت العلاقة بين التحصيل الدراسي لعام (1409هـ) والاختبار الكلي فبلغ معامل الارتباط 0.60 كما بلغ معامل الارتباط بين الأجزاء اللفظية والعملية وبين التحصيل الدراسي 0.57 و 0.58 على التوالي .

تقنين الصورة السعودية لاختبار وكسلر:

لقد تم سحب عينة ممثلة من البنين والبنات، بطريقة عشوائية طبقية من مدينة الرياض وعلى اعتبار أن مدينة الرياض هي مركز تجمع سكاني يشكل الوافدين من مناطق المملكة أغلبها، وإذا هو يمثل إلى حد كبير المجتمع السعودي، ولقد بلغت عينة التقنين 1348 طالباً وطالبة وتم استخراج الدرجات الموزونة لكل اختبار فرعي للفئات العمرية المختلفة ، وللأجزاء اللفظية والعملية والاختبار الكلي وقد اختيرت الدرجة 100 لتمثل متوسط الذكاء والقيمة 10 للإنحراف المعياري.

الصورة الأردنية من مقياس وكسلر:

ويشير عليان (1988) إلى انه اشتملت عملية إعداد المقياس في صيغته المعدلة للبيئة الأردينة، إلى ترجمة دقيقة وتعديلات للفقرات اللفظية التي رأى الباحثون بأن محتواها غير مناسب للبئية الأردنية، وجرى وضع فقرات على نمط الفقرات الأصلية

التي رأى الباحثون أن محتواها غير مناسب للبيئة الأردنية، وجرى تجريبها واستخراج لها دلالات صدق في عينات صغيرة في العمر واستبقيت الفقرات المناسبة حيث تم أيضاً ترجمة تعليمات الإجراء ومعايير التصحيح لكي تلائم الفقرات المناسبة.

صدق الصورة الأردنية لمقياس وكسلر:

لقد امكن استخلاص دلالات صدق للصورة الأردنية من المقياس تمثلت مبدئياً في التحليل المنهجي الذي اعتمد في تطوير هذه الصورة والأسس النظرية التي اجريت التعديلات على أساسها. وقد امكن الوصول إلى دلالات صدق للصورة الأردنية واستخلص البناء العاملي لهذه الصورة في عينة من الأطفال الأردنيين وقد أظهر التحليل عاملين وكسلر اللفظي والأدائي الذين يفترضهما البناء النظري لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال.

وتم التحقق من صدق المقياس في التمييز بين الفئات العمرية 6.5 – 16.5 سنة وكانت القيمة المستخرجة ذات دلالة احصائية عن مستوى 0.05 وذلك يعني أن الفروق في الأداء بين الفئات العمرية المختلفة كانت ذات دلالة إحصائية أي أن المقياس ميز بين الفئات العمرية الخمسة.

ثبات الصورة الأردنية من مقياس وكسلر:

اعتمد في حساب معامل الثبات على طريقة التجزئة النصفية لكل اختبار فرعي في المقياس باستثناء (إعادة الأرقام والترميز) اللذين اجريت لهما دراسة الثبات بطريقة الإعادة، وتم حساب المعاملات النصفية للدرجات اللفظية والآدائية والكلية في كل فئة بعد تجزئة كل اختبار فرعي إلى نصفين وحساب درجة معيارية للعلامة على نصف الاختبار، واستخرجت بعد ذلك الدرجات النصفية اللفظية والأدائية والكلية على أساس الدرجات المعيارية، وقد كان معدل الثبات للممقياس اللفظي (0.92) والأدائي (0.91) والمفردات (0.94)

أما معدل الثبات لأعادة الأرقام والترميز، فقد تم حسابه بطريقة الإعادة على عينة مكونة من 70 طفل مختارة من العينة الرئيسية. أما معدلات معاملات الثبات للمقاييس الفرعية فلم تكن مثل معدلات الثبات للمقاييس اللفظية والأدائية والكلية، وكان أعلى هذه المعملات للمقاييس اللفظية : المعلومات (0.82) والمتشابهات (0.80) والمفردات (0.92) وإعادة الأرقام (0.80) . اما المقاييس الأدائية التي حققت أعلى معدل ثبات فهي تصميم المكعبات وتكميل الصور

تصحيح الصورة الأردنية لمقياس وكسلر:

تم تصحيح عينة من الإجابات في الدراسة وسويت الفروق في تصحيح بعض الإستجابات القليلة التي يظهر اتفاق على تصحيحها وبعد جلسات نقاش تم التوصل إلى اتفاق على تصحيح جميع الاستجابات .

وكان تطبيق التصحيح لكل عمر على حده حيث كان يتم التصحيح، لجميع المفحوصين في فئة عمرية معينة ثم الانتقال لتصحيح الاختبار اللذي يليه .

أمثلة من اختبارات وكسلر:

- اختبار المعلومات: (Information Test): يطلب من المفحوص أن يجيب على 30 فقرة من مثل – كم أذن لك ؟ - في أي جهة تغيب الشمس ؟ - في أي قارة يقع السودان ؟
- اختبار تكميل الصور: (Picture Completion Test ) : يعرض على المفحوص كتيب يحتوى 26 بطاقة عليها صور ناقصة ويطلب من المفحوص ذكر الشئ الناقص في الصورة مثل صورة مشط ، يد ، البرغي.
- اختبار المتشابهات: (Similarities Test ): يطلب من المفحوص ذكر وجهة الشبه بين الشمعة واللمبة والتفاح والموز.

- اختبار ترتيب الصور: (Picture Arrangement Test ) : يطلب من المفحوص أن يترتب 13 مجموعة من البطاقات بطريقة صحيحة منها مجموعة بطاقات التي تمثل الميزان ، الملاكمة.
- اختبار الحساب: (Arithmetic Test ) : يطلب من المفحوص أن يترتب 18 فقرة حسابية : مثلا إذا كان ثمن قطعة شكولاتة 8 قروش فكم ثمن 3 قطع ؟
- اختبار تصميم المكعبات: (Blocks Design Test ) : يطلب من المفحوص أن يكون اشكال مطابقة لنموذج رسوم باستخدام 9 قطع مكعب ملون نصفها باللون الأحمر والنصف الآخر باللون الأبيض .
- اختبار المفردات: (Vocabulary Test ) : يطلب من المفحوص أن يذكر معاني مفردات مثل طاقية ، الحريق ، عزيز
- اختبار تجميع الأشياء: (Objects Assembly Test ) : يطلب من المفحوص أن يجمع قطع تمثل لوحة معينة مثل لوحة ، البنت ، الحصان
- اختبار الاستيعاب: (Comprehension Test ) : يطلب من المفحوص أن يجيب على 17 فقرة مثل – ماذا تفعل إذا جرحت أصبعك ؟ – لماذا يجب الوفاء بالوعد؟
- اختبار الترميز: (Coding Test ) : يطلب من المفحوص أن يمثل رسوماً أو أشكالاً هندسية برموز معينة .
- اختبار إعادة الأرقام : يطلب من المفحوص أن يعيد سلسلة من الأرقام بالطريقة العادية وبالطريقة العكسية (Digit Span Test ) .
- اختبار المتاهات : يطلب من المفحوص أن يستخدم قلم رصاص وممحاة للخروج من المتاهات وعددها 9 وفق زمن محدد وعدد من الأخطاء (Mazes Test ) .

## ثانياً:مقياس ستانفورد بينيه

يعتبر اختبار بينيه الذكاء من أشهر اختبارات الذكاء ، وذلك لأنه كان أول اختبار حقيقي يعد لهذا الغرض وهو مقياس أعده اثنين من علماء النفس ، وهو مقياس علمي متدرج ليتناسب مع السن و القدرات العقلية التي تنمو في الطفل كلما تدرج في عمره

وقد أعده بينيه 1905 بالتعاون مع سيمون ، وذلك عندما طلبت منه وزارة المعارف الفرنسية إعداد وسيلة موضوعية لعزل وتصنيف ضفاف العقول ، وقد مر الاختبار بمراحل متعددة وظهرت له تعديلات مختلفة قام بها بينيه بنفسه عام 1908 و 1911 ، والاختبار الأصلي لبينيه يتكون من 30 اختبار شمل التآزر البصري ، التمييز الحسي ، مدى ذاكرة الأرقام ، بيان أوجه التشابه بين الأشياء ، وتكملة الجمل....وغيرها.

وفي تعديل اختبار بينيه عام 1908 تم فيه تصنيف الاختبارات إلى مستويات متدرجة في الصعوبة حسب مستويات الأعمار ابتداء من سن 3سنوات حتى 12سنه وبذلك تضمن الاختبار عددا من الاختبارات الفرعية لكل سن فيما 3-12 سنه ، ونتيجة لهذا التصنيف أمكن استخدام الاختبار في تحديد المستوى الارتقائي الذي وصل إليه الطفل ، وقد عبر عن ذلك بالعمر العقلي ، وهو أول نوع من المعايير التي استخدمت في اختبارات الذكاء ، فأهم تعديل لهذا الاختبار (اختبار بينيه ) وهو التعديل الذي قام به ترمان Terman الذي أخرجه تحت اسم " ستانفورد- بينيه " وذلك نسبة لجامعة ستانفورد الذي يعمل فيها ترمان .

### وصف المقياس

يتكون المقياس ستانفورد – بينيه من صندوق يحتوي على مجموعة من اللعب تستخدم مع الأعمار الصغيرة وكتيبين من البطاقات المطبوعة وكراسة لتسجيل الإجابات وكراسة للتعليمات وكراسة معايير التصحيح .

ولتوضيح محتويات هذا المقياس نورد فقرات منه لثلاث مستويات .

**المستوى الأول : من سن3-6 سنوات :**

تمييز الأشياء باستعمالاتها لوحة مثبت عليها نماذج لستة أشياء ولكي ينجح الطفل يجب أن يميز تمييزا صحيحا ثلاثة أشياء من ست .

تمييز أجزاء الجسم عروسه كبيرة من الورق تسمية الأشياء نماذج كراسي، سكينة ، كرة ، كوب ، علبة ( وينجح الطفل إذا ذكر الأسماء الصحيحة لأربعة من الأشياء الخمسة.

تسمية الصور ( ثمانية عشر بطاقة بها صور لأشياء مألوفة ) تعرض البطاقات على الطفل كلا على حده ، ينجح الطفل إذا أعطى تسمية صحيحة لتسع من الصور

إعادة رقمين فمثلا يطلب من الطفل أن يعيد قول سلسة من الأرقام 7-4 ، 5-8 بعد سماعها من الشخص الفاحص ، وينجح الطفل إذا أعاد سلسلة واحدة بالترتيب الصحيح.

لوحة الأشكال بعد تحريكها ( لوحة أشكال قطعت فيها ثلاثة فراغات على هيئة دائرة ومربع ومثلث على التوالي ) تخرج القطع من أماكنها باللوحة بينما يلاحظ الطفل ذلك توضع كل قطعة أمام الفراغ المناسب لها في الجانب القريب من الطفل ، ثم تحرك اللوحة دائريا بينما يلاحظ الطفل ذلك وتأخذ وضعا معينا ، ثم يطلب من الطفل وضع القطع في أماكنها ، وينجح الطفل في محاولة من المحاولتين.

**المستوى الثاني : سن 6 سنوات :**

المفردات قائمة مكونة من 45 كلمة متدرجة في الصعوبة بحيث تذكر للطفل الكلمات بالترتيب ويطلب منه تحديد معنى كل منها ، ويعتبر الطفل ناجحا في الإختبار إذا عرف 5 كلمات تعريفا صحيحا

عمل عقد من الذاكرة صندوق به 48 حبة من لون واحد ، منها 16 حبة مكعبة ، 16 حبه كروية ، 16 حبه اسطوانية ( ويقوم الفاحص بعمل عقد من 7 حبات أمام المفحوص ، مستعملا بالتبادل واحد مربعة ثم واحد مستديرة ، ثم يطلب من الطفل عمل يمل عقدة أخرى مماثله لما قام به الفاحص ،وينجح الطفل إذا عما نموذج من العقد .

الصور الناقصة بطاقة عليها صور ناقصة يشار إلى كل صورة على التوالي ويطلب من الطفل اكتشاف الجزء الناقص ، وينجح الطفل إذا أجاب إجابة صحيحة في أربع من الصور الخمس

إدراك الأعداد ( 12 مكعبا ضلع كل منها بوصة ) ويطلب من المفحوص ( الطفل أن يخرج 3 مكعبات ، ويعتبر الطفل ناجحا إذا نجح في عدد ثلاث من المحاولات الأربع المعطاة في السؤال التشابه والاختلاف في الصور 6بطاقات بها صور ويطلب من الطفل اكتشاف الصور المخالفة من بين مجموعة من الصور المتشابه ، ويجب أن ينجح الطفل في خمس بطاقات تتبع المتاهة ( متاهات ورقية وبها علامات في ثلاث مواضع ويطلب من الطفل تتبع طرق الخروج من المتاهة ، ويجب أن ينجح الطفل في محاولتين من ثلاث محاولات . المستوى الثالث : سن 13 سنة :

المفردات نفس السؤال في سن 6 سنوات وينجح المفحوص إذا عرف 14 كلمة تعريفا صحيحا اكتشاف السخافات اللفظية ( خمس عبارات ) حيث يعطى المفحوص عبارات تحتوي على سخافات لفظية ، وينجح المفحوص إذا اكتشف 4 سخافات من الخمسة المعطاة

الإستجابة للصور ( صورة الساعي ) ويطلب من المفحوص أن يعبر عن ما يراه في هذه الصور ، وينجح المفحوص إذا أشار إلى ثلاث نقط أساسية .

إعادة خمسة أرقام بالعكس ، وينجح المفحوص إذا أعاد بالعكس سلسلة واحدة صحيحة من الثلاث سلاسل المعطاة المعاني المجردة ( ما معنى الشجاعة ) وينجح المفحوص إذا عرف كلمتين تعريفا صحيحا من أربع كلمات هي ( ثابت ، الشجاعة ، الاحسان ، يدافع .

اختبار تكميل الجمل ( أربع جمل بها عبارات ناقصة ) ينجح المفحوص إذا أصاب في تكملة جملتين من الجمل الأربع المعطاة

تبين الأمثلة السابقة تنوع المواد التي يشمل عليها الاختبار وهي تختلف من مستوى إلى آخر فكثير من أسئلة الاختبارات في السنوات الأولى محسوسة تتصل بالصور والنماذج وفي المستوى الأعلى تميل إلى التجريد وتكون مثقلة بالألفاظ .

الخصائص العامة التي تميز بها إختبار ستانفورد – بينيه :

أولا جوانب القوة في إختبار ستانفورد - بينيه :

اختبار بينيه هو أول اختبار حقيقي وضع لقياس الذكاء ، حيث أنه لا يزال يتخذ محكا لحساب صدق الاختبارات .

أول مقياس يستخدم العمر العقلي كوحدة للقياس .

يقيس الاختبار القدرة الحالية للفرد وبالتالي فهو يقيس محصلة الخبرات التعليمية التي مر بها الفرد .

تمثل الدرجة التي يحصل عليها الفرد في الاختبار قدرات عقلية مختلفة في المراحل العمرية المختلفة ، بمعنى أن ، الإختبار لا يقيس نفس الشيء في المستويات العمرية المختلفة ، فبينما يركز في المراحل الأولى من العمر على النشاط العملي مثل التمييز بين الأشياء والانتباه ، نراه يهتم في المراحل المتأخرة على النواحي اللفظية وعمليات الاستدلال .

ثانيا : جوانب الضعف في إختبار ستانفورد - بينيه :

المقياس معد في جوهره للأطفال وتلاميذ المدارس ومن ثم يستخدم مع المراهقين والراشدين عن طريق إضافة بعض الأسئلة الأكثر صعوبة من نفس النوع .

محتوى الاختبارات المتضمنة في هذا الإختبار لا تثير اهتمام الراشدين أي ينقصها الصدق الظاهري ومن ثم يصعب تكوين علاقة طيبة بين الفاحص والمفحوص الراشد .يؤكد هذا الإختبار على عامل السرعة في معظم الإختبارات الأمر الذي يقلل من مستوى الأداء الحقيقي للفرد.

الاهتمام الكبير بالنواحي اللفظية

عينات تقنين هذا الإختبار لم تشمل إلا قليلا من الراشدين .

يتأثر أداء الشخص في هذا الإختبار بشخصيته وكثير من عاداته الانفعالية مثل الخجل ونقص الثقة بالذات وعدم الميل إلى الأعمال ذات الطابع المدرسي والخوف من الوقوع في الخطأ .

ويصلح مقياس ستانفورد بينية للاشخاص من سنتين الى 70 فما فوق .

ويتكون مقياس ستانفورد و بينية من اربع مجالات لقياس القدرة المعرفية و هي كما يلى :

1. الاستدلال اللفظي ( المفردات ــ الفهم ـ السخافات ــ العلاقات اللفظية
2. الاستدلال المجرد البصري ( تحليل النمط ـ النسخ ـ المصفوفات ـ ثني قطع الورق)
3. الاستدلال الكمي ( الأختبار الكمي ـ سلاسل الاعداد ـ بناء المعادلات )
4. الذاكرة قصيرة المدى ( ذاكرة الخرز ـ ذاكرة الجمل ـ ذاكرة الارقام ـ ذاكرة الأشياء)

و مجموع الاختبارت كاملة 15 اختبار . وتمثل هذه المجالات الاربعة بما يسمى بالمعامل العام أو القدرة الاستدلالية العام وبالتالي يمكن الحصول على درجة مركبة ( أما كلية أو جزئية )

و كل مجال من المستويات السابقة ينقسم الى ثلاثة مستويات:

وهي العامل العام و ينقسم الى:

1. الذاكرة قصيرة المدى
2. القدرات السائلة التحليلة وهي ( الاستدلال المجرد البصري)
3. القدرات المتبلورة ( الاستدلال اللفظي ، الاستدلال الكمي ) و هي تتأثر هذه القدرة بالتعليم المدرسي .

شرح الاستدلال اللفظي :

1. المفردات وهي منقسمة ألي قسمين ألي مفردات مصورة ـــــ مفردات للفظية المصورة تعرض على المفحوص ويطلب منه ذكر ما هي الصورة مثل صورة كرسي أما المفردات اللفظية فهي ما معنى كتاب أو علم.
2. الفهم :ـ أما تعرض على المفحوص في بداية الاختبار صورة طفل وتقول له شاورلي على راسة أو شعرة أو انفه الى اخره.. وكذلك هناك أسئلة مثل إذا كنت جائع ماذا تفعل ؟؟
3. السخافات وهي عرض على المفحوص صورة ويطلب منه ذكر الخطا أو السخيف مثل(بنت تكتب بشوكة) .
4. العلاقات اللفظية و هي ذكر وجه الشبه بين ثلاثة اشياء و اختلافها عن الشي الرابع .

مثال غراب و عصفور و حمامة لكن مو بطة

شرح الأستدلال المجرد البصري

1. تحليل النمط ويشمل على ـ لوحة اشكال ـــو مكعبات.
2. النسخ ويشمل على أن يقوم المفحوص بتقليد الفاحص في رسوم المكعبات مثل عمل كوبر أو برج أو نسخ الاشكال وهي عبارة عن رسم الشكل الموجود في البطاقة مثل رسم خط ارسي أو دائرة.
3. المصفوفات و تشبة مقياس مصفوفات رافن حيث يطلب من المفحوص تكملة الجزء الناقص من البطاقة فمثلا يوجد في البطاقة 3 مربعات ويوجد فراغ.

تحت البطاقة مجموعة اشكال مثلث و مستطيل ومربع يختار المفحوص الاجابة الصحية وهي

مربع

ثني وقطع الورق و هي تتكون من رسوم توضح مكان الشي و القطع و ويطلب منه تحديد

الشكل الصحيح شرح الاستدلال الكمي

1. الاختبار الكمي : في بداية الاختبار يتكون من مكعبات زهره مثل زهرة جانبة العلوي 2 + زهرة جانبه العلوي 4 ويطلب من المفحوص جمعها، و هناك عرض على المفحوص بطاقة مثال بنت و ولد و جاءهم شخص اخر كم المجموع ـــو هناك اعطى المفحوص مسائل حسابية
2. سلا سل الاعداد

مثال 4/3/2/1/ / / ما بعد الاربعة

3. بناء المعادلة ( تشكيل معادلة )

532 += الاجابة الصحيحة 2+3= 5

ذاكرة قصيرة المدى

1. ذاكرة الخرز : وهي مجموعة من الاشكال كروية و قرصية و هرم اسطوانية وهي في الالوان احمر وابيض و ازرق و تحتوي على عرض الشكل على المفحوص المدة

ثانيتين أو ثلاثة ثواني أو خمسة ثواني عن طريق العصا والقاعدة ويطلب من المفحوص عمل نفس الشكل الذي شاهده .

2. ذاكرة الجمل وهي تعرض على المفحوص جملة و يطلب اعادة مثل بنت طويلة
3. تذاكر الأشياء تعرض على المفحوص شي ثم يعرض شي اخر ثم تعرض عليه صورة في مجموعة من الأشياء ويطلب من المفحوص ذكر ماشاهدة بترتيب
4. اعادة الارقام وهي اما ان يكون اعادة الارقام نفسها و كذلك عكسية مثال يطلب من المفحوص ذكر ما يقوله مثال 21 يقو ل 12 او العكس يقول 12 بدل من 21

تطبيق الاختبار

بعدما نقوم باستخراج العمر الزمني للمفحوص نبدا بتطبيق اول اختبار وهو المفردات ونبدا من نفس العمر لدى المفحوص ويعتبر المفردات هو المفتاح الحقيقي للجميع الاختبارات على ضوء هذا الاختبار يتحدد المستوى المدخلي لجميع الاختبارات . فمثلا عمر المفحوص 7سنوات نبدا من نفس العمر إذا فشل نصعد ألي أعلى حتى نكون العمر القاعدي للاختبار ويتمثل في أن ينجح المفحوص في مستويين متتاليين فاذا حددنا العمر القاعدي يتبقى علينا تحديد سقف الاختبار . وهو أن يفشل في ثلاث أو اربع يعني في مستويين متتاليين ( قد يكون من المفيد تطبيق 3 مستويات ولكن قد تسبب احباط لدى المفحوص )

إذا انتهينا من تحديد العمر القاعدي و سقف الاختبار نقوم بتحديد المستوي المدخلي للجميع الاختبارات له ورقة خاص فيها وهي تقاطع العمر الزمني مع أعلى فقرة طبقت على المفحوص لنظرب مثال عمرة 7 سنوات واعلى فقرة 18 يكون مستوي المدخلي G مثال ( لم ارجع الى الورقة. على المستوي المدخلي يحدد الاختبارات التي سوف نطبقها مع المفحوص فمثلا المستوي G لا نطبق سواء 8 اختبارات،كما ان

لكل اختبار يجب تحديد مستوي قاعدي و كذلك سقف اختبار. بعد ذلك نقوم بتحديد درجة الخام ثـم تحويلها الى درجة عمريه معيارية ثم بعد ذلك نجمع الدرجات العمرية المعياريـة في نفـس المجـال .ثـم نقوم باستخراج درجة الاستدلال اللفظي العمرية المعيارية .

و نفس الطريقة السابقة نقوم بها لكي نحصل على الاسـتدلال الكمـي و الـذكرة قـصيرة المـدي و الاستدلال المجرد البصري.

تحويل الدرجات في كتاب خاص

بعدها نجمع المجالات الاربعة للدرجات العمرية المعيارية ثم نحولها الى درجة مركبـة نـستطيع تطبيق مجالين و نستخرج الدرجة المركبة الجزئية وكذلك نستطيع تطبيق من كل مجال اختبـار واحـد و لكن ننصح بذلك لان الأخصائي يقوم بالحكم على شـخص و قـد تكـون غـير دقيقـة و لـذلك يجـب اخـذ الحذر: متى نقول درجة مركبة ؟

ج:إذا طبقنا الإختبارات الأربعة الرئيسية ،سواء طبقنا الإختبارات الفرعية كاملة أولم نطبقها.

س: متى نقول درجة مركبة جزئية ؟

ج:إذا حذفنا واحد أوإثنين أو ثلاثة من الإختبارات الرئيسية الأربعـة ،عنـدها نكتـب في إسـتمارة الإجابة الدرجة المركبة الجزئية على أساس الإختبارات المطبقة

س: لماذا تم وضع مصطلح( الدرجة المركبة)في إستمارة الإجابة؟

ج:بديل لمصطلح معامل الذكاء

كيفية تحديد المستوى المدخلي للطالـب أول خطـوة لبدايـة الإختبـار في البدايـة نتعرف على العمر الزمني للمفحوص ، ثـم بعـد ذلـك ننظـر للعمـر الزمنـي في إختبـار المفردات ومايقابله من فقرات ، ثم نبدأ بالعمر الزمنـي للطالـب ومايقابلـه مـن فقـرة حتى آخر فقرتين توقف عليها ، ثم بعد ذلك ننتقل إلى (صحيفة تحديد المـستوى) ،ثـم

ننظر للأعمار الزمنية وننظر للعمر الزمني للمفحوص ،ثم ننظر لنقطة الإلتقاء مع الفقرة المتوقف عليها، فعند ذلك تكون نقطة الإلتقاء مثلا h "أو g أو.....ألخ هي المستوى المدخلي للمفحوص ، والتي نبدأ منها في كل إختبار فرعي.

س: مالمقصود بـ( قاعدة الإختبار )؟

ج:هي النجاح في مستويين متتاليين .مثال:الفقرات 15-16-17-18 لونجح فيهن نتوقف ونبدأ من آخر فقرة ، ولوفشل في ست فقرات متتالية أوخمس من ست فقرات نوقف الإختبار.

س: مالمقصود ب ( سقف الإختبار)؟

ج:هو الفشل في ثلاث مستويات متتالية أي ست فقرات

خلاصة تحديد المستوى المدخلي في مثال :

المفحوص عمره الزمني 6 سنوات ،مباشرة نبدأ من الفقرة 13 ثم قاعدة الإختبار وسقف الإختبار مثلا": نجح في 13-14-15-16-17-18 ثم بعد ذلك فشل في 19-20-21-22-23-24 أو فشل في خمس فقرات من ست فعندها ننظر إلى آخر فقرتين وننتقل إلى (صحيفة المستوى المدخلي)ثم ننظر نقطة الإلتقاء مع العمر الزمني وبعدها يتضح لنا المستوى المدخلي للمفحوص ،حينها نبدأ من كل إختبار بهذا المستوى.

كيفية تطبيق الإختبار:

**الإختبار الكمي**

- الفقرات(1-2-3 )تضع المكعب فوق الخشبة ، وتطلب من المفحوص وضع المكعب بنفس الطريقة
- الفقرات(4-5 )تضع المكعب فوق الخشبة،وتطلب من المفحوص وضع المكعب بنفس الطريقة والقيام بعده.

- الفقرة(6)تضع المكعبات فوق الخشبة وهي ثلاث مكعبات بوجه حبة واحدة وتطلب جمعها.
- الفقرات(7-8-10 )تضع المكعبات فوق الخشبة وتطلب بعد ذلك وضع مكعبان آخران بـنفس الطريقة.
- الفقرتان(9-11 )تضع المكعبات وتطلب وضعها ثم جمعها.

**إختبار ذاكرة الخرز:**

- من فقرة 1 - 5 (خرزة واحدة).
- من فقرة 6 - 10 (خرزتان)

وجميعها تعرض لمدة ثلاث ثوان.

**إختبار تذكر الجمل:**

- الفاحص يذكر الجملة والمفحوص يذكرها بعده.

**إختبار تحليل النمط:**

هوالإختبار الوحيد الذي له وقت محدد بداية من الفقرة (7)

- - من الفقرة (7) حتى الفقرة (24) تدون الشكل وتطلب من المفحوص تـدوين مثلـه بـشروط ثلاثة:1-أن يجيب صح 2-بالزمن المحدد 3-بالإتجاه الصحيح.
- من الفقرة(25) إلى نهاية آخر فقرة تعرض الصورة وتطلب عمل مثلها.
- لوحة الأشكال:الطفل يضع الأشكال مكانها.
- إذا تجاوزالوقت المحدد والشكل صحيح نضع دائرة على -(سالب) و t
- إذا كان الوقت صح والشكل صح والإتجاه خطأ نضع دائرة على -(سالب) و r

- إذا كان الجواب خطأ نرسم الشكل داخل المربعات المقابلة للفقرة ونعطيه -سالب.

**إختبار الفهم:**

- علامة النجمة تعني أن الإجابة تتكون من سببين.

**إختبار السخافات:**

وهو مدى قدرة المفحوص على إكتشاف الخطأ.

**إختبار إعادة الأرقام:**

لابد أن تكون الأرقام بصوت عالي ،ولابد الرجوع إلى الكتاب بإعادة الأرقام بالعكس.

**إختبار النسخ:**

- عرض الرسم بدون وقت ومن حقه المسح والرسم مرة أخرى.
- من الفقرة (1) إلى الفقرة (12) مكعبات.
- من الفقرة (13) إلى الفقرة (28) رسوم.

**إختبار تذكر الموضوعات:**

- ذكر الموضوعات أو الصور بالترتيب كما رآها في كتاب التعليمات 3 .
- ترقيم الأشياء في كراسة الإجابة كما ذكرها المفحوص حتى لاننسى.

**إختبار المصفوفات:**

- بدفتر الرسوم آخر فقرة(22).
- بداية من الفقرة ) 23 – 24 – 25 – 26 ) بالورقة.

**إختبار سلاسل الأعداد:**

واضح ولايوجد هناك مايستدعي ذكره.

**اختبار العلاقات اللفظية:**

- يلزم الرجوع إلى كراسة الأسئلة.
- المطلوب من المفحوص وجه الشبه والإختلاف.

**اختبار بناء المعادلات:**

- صفحة 117 (النماذج للتصحيح)
- تطلب من الطالب تسجيل إجابته على ورقة خارجية .

**مفتاح التصحيح**

1. نضع الدرجة الخام(مأخوذة من طرح عدد السوالب ورقم آخر فقرة طبقت على المفحوص) لكل إختبار فرعي.
2. ننتقل إلى كتاب (الجداول المعيارية)المقسم إلى ثلاثة جداول ،وفيما يلي التقسيم:

- الجدول الأول:من صفحة (1)إلى صفحة(36).
- الجدول الثاني:من صفحة(37)إلى صفحة(52).
- الجدول الثالث:من صفحة (53) إلى صفحة(58).

حيث نضع الدرجة العمرية المعيارية لكل درجه خام من الجدول الأول مع أخذ العمر الزمني بعين الإعتبار.

3. نجمع الدرجة العمرية المعيارية للإختبارات الفرعية المطبقة.
4. نضع درجة الإستدلال اللفظي العمرية المعيارية من الجدول الثاني.

- نضع درجة الإستدلال المجرد / البصري العمرية المعيارية من الجدول الثاني.
- نضع درجة الإستدلال الكمي العمرية المعيارية من الجدول الثاني.

- نضع درجة ا لذاكرة قصيرة المدى العمرية المعيارية من الجدول الثاني .

5. نستخرج مجموع الدرجات العمرية المعيارية في المجالات المطبقة سواء" كانت أربعة (كاملة)أوثلاثة أوغير ذلك.

6. نستخرج الدرجة المركبة من الجدول الثالث

7. نقرر أن الدرجة المركبة الجزئية جاءت على أساس الإختبارات المطبقة.

- **ملاحظة:**

- - يضاف +5 على الدرجة المركبة أوالمركبة الجزئية للطالب في نهاية الإختباربسبب أن هذا الاختبار لم يقنن على البيئة السعودية، وتعتبر هذه درجة التشتت أوالحضرية.

- في التربية الفكرية ليس بالضروري تحديد المستوى ألمدخلي للطالب .

- اختبار تذكر الجمل : هذا الاختبار لا يطبق إلا بعد تقنينه على البيئة السعودية، حيث أن هذا الاختبار مطبق على البيئة المصرية.

- الاختبارات( تذكر الموضوعات -المصفوفات -سلاسل الأعداد -بناء المعادلات ) : هذه الاختبارات لا تطبق على المتخلفين عقليا" في التربية الفكرية، وإنما تطبق على الموهوبين.

الصفحة النفسية للقدرات والتأثيرات المستنتجة:

ض نسجل في النهاية ض

ض/- نسجل في النهاية ض

ض/+/ق لا نسجل

ق/ق نسجل في النهاية ق

ق/+ نسجل في النهاية ق

ق/ض/- لا نسجل

+/- لا نسجل

***تصنيف الذكاء في اختبار ستانفورد بينيه -الصورة الرابعة:**

- 67 فأقل ( معاق عقليا(

- 68 - 78 (بطيء التعلم )

- 79 – 88 (متوسط منخفض)

- 89 – 110 (متوسط )

- 111- 120 (متوسط مرتفع)

- 121 – 131 (ممتاز)

- 132فما فوق ( ممتاز جدا)

*** أدوات الاختبار وانتمائها**

مربعات أبيض بأسود عددها (9) اختبار تحليل النمط

لوحة الأشكال اختبار تحليل النمط

الخشبة التي داخلها مربعات عددها(6) الاختبار الكمي

المكعبات الخضر اختبار النسخ

الحلقات الملونة اختبار ذاكرة الخرز

ثالثاً: برنامج الكورت لتعليم التفكير والكشف عن الموهوبين

وصف موجز للبرنامج المطبق

برنامج الكورت لتعليم التفكير برنامج عالمي للدكتور/ إدوارد دي بونو وضع سنة 1970م.

CoRT تمثل الحروف الأولى لـ Cognitive Research Trust مؤسسة البحث المعرفي.

يطبق البرنامج في أكثر من 30 دولة على مستوى العالم (أمريكا – بريطانيا – فنزويلا – الكيان الصهيوني – استراليا – ماليزيا – الأردن – قطر ... الخ .

استفاد من البرنامج أكثر من 7 ملايين طالب .

برنامج يعلم التفكير كمادة مستقلة ويحوي أدوات ومهارات في التفكير يدرب عليها الطالب ليمارسها في حياته اليومية.

يتكون البرنامج من ستة أجزاء في كل جزء عشرة دروس أدوات

كل جزء يحمل اسماً وهدفاً يجب تحقيقه خلال دروس الجزء

كورت 1 : توسعة مجال الإدراك

الهدف الأساسي من هذا الجزء هو توسيع دائرة الفهم والإدراك لدى التلاميذ، وهو جزء أساسي ويجب أن يدرس قبل أي من الأجزاء الأخرى.

كورت 2 : التنظيم

يساعد هذا الجزء التلاميذ على تنظيم أفكارهم ، فالدروس الخمسة الأولى تساعد التلميذ على تحديد معالم المشكلة ، والخمسة الأخيرة تعلم التلميذ كيفية تطوير استراتيجيات لوضع الحلول

كورت 3 : التفاعل

يهتم هذا الجزء بتطوير عملية المناقشة والتفاوض لدى التلاميذ ، وذلك حتى يستطيع التلاميذ تقييم مداركهم والسيطرة عليها .

كورت 4 : الإبداع

غالباً ما نعتبر الإبداع موهبة خاصة يمتلكها البعض ولا يستطيع امتلاكها آخرون ، أما في كورت 4 فإن الإبداع يتم تناوله كجزء طبيعي من عملية التفكير ، وبالتالي يمكن تعليمه للتلاميذ وتدريبهم عليه ، والهدف الأساسي من كورت 4 هو تدريب التلاميذ على الهروب الواعي من حصر الأفكار ، وبالتالي إنتاج الأفكار الجديدة .

كورت 5 : المعلومات والعواطف

في كورت 5 يتعلم التلاميذ كيفية جمع وتقييم المعلومات بشكل فاعل ، كما يتعلمون كيفية التعرف على سبل تأثر مشاعرهم وقيمهم وعواطفهم على عمليات بناء المعلومات.

كورت 6 : العمل

تختص الوحدات الخمسة الأولى من الكورت بجوانب خاصة من التفكير، أما كورت 6 فمختلف تماماً ، إذ أنه يهتم بعملية التفكير في مجموعها بدءاً باختيار الهدف وانتهاءً بتشكيل الخطة لتنفيذ الحل.

معايير برنامج الكورت لتعليم التفكير إن البرنامج بسيط وعملي ويمكن أن يستخدمه المعلمون في تمثيل مجموعة واسعة من الأساليب .

- إن هذا البرنامج متماسك بحيث يبقى سليماً على مدار انتقاله من متدرب إلى متدرب آخر إلى معلم إلى تلميذ

- إن هذا البرنامج لديه تصميم متواز ، فهذا يعني أن كل جزء فيه يمكن استخدامه والاستفادة منه على حده وذلك بعد الانتهاء من الجزء الأول من البرنامج والذي يعتبر الجزء الأساسي من البرنامج ، حتى لو لم يتم استخدام الأجزاء الأخرى أو نسيانها ، وذلك على العكس من البرامج الأخرى ذات التصميم الهرمي التي يتطلب فيها تعليم الهيكل أو البناء بأكمله وتذكره وإلا فقدت أجزاؤه فائدتها .
- هذا البرنامج يمكن التلاميذ من أن يكونوا مفكرين فاعلين ومتفاعلين في الوقت نفسه ، كما ينمي هذا البرنامج المهارة العملية التي تتطلبها الحياة الواقعية
- يستمتع التلاميذ بدروس التفكير

أساسيات الكورت

- العمل الجماعي
- التدريبات
- الإثراء
- التحفيز
- التنويع
- الإثارة
- الإنجاز
- التركيز
- الضبط والانضباط
- السرعة
- التعزيز
- الاختيار ومراعاة المراحل السنية والقدرات الفردية

فلسفة ديبونو في الكورت

- إن دروس الكورت تغلف بعض مواضيع التفكير في صورة عمليات محددة يمكن أن تستخدم بصورة مدروسة ومقصودة فيجد الطالب أن هناك أدوات يطلق عليها PMI، CAF، C&S .... الخ

- الغرض منها أن يكون لدى الطالب شيء محسوس يتمكن به أن يقوم بمهمة التفكير فبدلاً من أن يطلب منه أن يفكر بوضوح وباتزان وبشكل أفضل فلا يستطيع أن يستجيب لهذه المطالب يطلب منه أن يقوم بواحدة من هذه العمليات

- بعد التدرب على الأداة ذات الاسم المصطنع و إتقانها يكون استخدامها سلوكا داخليا لدى الطالب في المواقف اليومية التي يواجهها، حينها لن يحتاج إلى التسميات المصطنعة للأدوات، و هذا هو الهدف الحقيقي من التدرب على أدوات التفكير.

أهداف الكورت

التسليم بأن التفكير مهارة يمكن تنميتها .

تنمية مهارة التفكير العملي لدى الطلاب والمتدربين.

تشجيع الطلاب والمتدربين للنظر بصورة موضوعية تجاه تفكيرهم وتفكير الآخرين.

تقدير واحترام الذات والثقة في القدرة على التفكير..." أنا مفكر".

الفئات المستهدفة

برنامج الكورت يناسب جميع الأعمار من الابتدائي إلى الجامعي.

ويناسب كذلك جميع القدرات المتعددة في الذكاء (75-140) IQ. واستهدفنا في مشروع تدريبنا على البرنامج الفئات التالية :

- الطلاب والطالبات من الصف الثالث الابتدائي إلى الثاني الثانوي .

- المعلمين
- أولياء الأمور .
- مؤسسات مختلفة في المجتمع
- أفراد المجتمع.
- عناصر التميز في فكرة البرنامج ومدى حداثتها وريادتها.

برنامج الكورت من أشهر برامج التفكير على مستوى العالم وقد صمم خصيصاً للطلبة ومؤلفه أحد الرواد في هذا المجال.

احتواؤه على كل نواحي وجوانب التفكير التي تهم الفرد في حياته اليومية .

تطبيقه في مئات المدارس في كافة أنحاء العالم وثبوت نجاحه .

يهدف البرنامج إعداد الطالب للحياة بأسلوب فريد لا يجده الطالب في باقي الحصص:

الخروج من روتين التعليم الحالي ومن الاعتمادية على الحفظ والتلقين إلى إعمال العقل في التفكير والتدرب عليه .

جعل الطالب محور الحصة الصفية والمدرس موجه ومرشد للعمليات التفكيرية .

المادة تخلو من الامتحانات التقليدية والدرجات للطالب ، فالطالب يتعلم من أجل التطبيق لا الاختبار ، وهذا شرط من شروط البرنامج .

تعتمد الحصة التدريبية على المجموعات والعمل التعاوني (تغرس روح الجماعة ، والانتماء إلى فريق العمل

البرنامج لا يعتمد على قدرة الطالب في التحصيل العلمي ، فقد يكون الطالب الأقل تحصيلاً أكثر تميزاً في التفكير (البرنامج يساعد على تنمية التحصيل العلمي ) البرنامج يربط الطالب بحياته اليومية مما يجعل الطالب قادرا على رؤية أهمية موضوع البرنامج و هو التفكير.

## رابعاً:بطارية تورانس للإبداع

وصف المقياس

يتكون المقياس من (40) دائرة يطلب من المفحوص في (10) دقائق أن يرسم أكبر عدد من الموضوعات أو الأشكال والصور.

تعليمات المقياس

يقال للمفحوص في عشر دقائق: "حاول أن ترسم اكبر عدد من الموضوعات أو الصور مستخدماً الدوائر الموجودة في أسفل هذه الصفحة والصفحة التالية ويجب أن تكون الدوائر هي الجزء الأساسي من كل صورة أو رسم.

ثم أضف خطوطاً بقلم الرصاص للدوائر لكي تكمل الصورة، حتى تستطيع أن تضع علامات في داخل الدوائر أو خارجها ، أو في داخلها وخارجها معاً في أي مكان تريد، ولكي ترسم الصورة حاول أن تفكر في أشياء لم يفكر فيها أحد ، وارسم أكبر عدداً ممكناً من الصور أو الموضوعات المختلفة، وضع أكثر ما تستطيع من الأفكار في كل صورة . ثم اجعل هذه الصور تحكي قصة كاملة مثيرة للاهتمام ، وأضف اسماً أو عنواناً مناسباً أسفل كل صورة .

إجراءات تطبيق المقياس

يتألف هذا المقياس من صفحتين تضم الأولى بيانات أساسية عن التلميذ، وتعليمات تطبيق المقياس بينما تضم الثانية الاختبار الذي سيجيب عنه التلميذ في الزمن المحدد . ويقوم مطبق المقياس بالتأكد من كتابة كل تلميذ لبياناته الأساسية ثم يبدأ المطبق في قراءة تعليمات التطبيق ويطلب من التلاميذ متابعته أثناء قراءة هذه التعليمات مع مراعاة ألا يقلب التلميذ الصفحة إلا إذا طلب منه ذلك . ويجيب المطبق على أي استفسار ، ثم يطلب من التلاميذ قلب الصفحة ويقرأ كل منهم التعليمات المبينة برأس الصفحة الثانية ، ويبدأ مطبق الاختبار في حساب الزمن المسموح به للإجابة، وهو

(10) دقائق فقط . ويوجد في نهاية الصفحة الأولى بعض المستطيلات بداخلها رموز وهـذه المـستطيلات تترك للمصححين ولا يكتب داخلها التلاميذ أي شئ.

طريقة تصحيح الاختبار

يتكون الاختبار من ثلاثة أبعاد هي الطلاقة، والمرونة، والاصالة، وكل بعـد لـه طريقـة تـصحيح مختلفة وفيما يلي شرح موجز لطريقة تصحيح كل بعد:

الطلاقة

يجب مراجعة الاستجابات قبل البدء في تصحيح اختبار الرسم بالدوائر؛ لاستبعاد مـا هـو متكـرر منها ، وكذلك لتحديد صلة الاستجابة بالمثير، واستبعاد ما ليس له صلة بالمثير . ويمكن تعريف الاسـتجابة المرتبطة بالمثير بأنها تلك التي تحتوى على الدائرة أو تستخدمها على نحـو مـا. وتحـسب درجـة الطلاقـة باحتساب جميع الاستجابات مطروحاً منها الاستجابات المكررة أو غير ذات الصلة بالمثير.

المرونـة

تحسب درجة المرونة بجمع عدد الفئات التي تكون فيها الاستجابات ، ويجب عند تحديد الفئـة أن نضع في الاعتبار الرسم الذي أنتجـه المفحـوص، وذلـك بحـساب عـدد فئـات الاسـتجابات التـي يمكـن تصنيف الرسوم التي أنتجها فيها مثـل الإنـسان- الأدوات المنزليـة- الزهـور – الأدوات المدرسـية – أجـرام سماوية ...الخ . ويجب أن يتم حصر هذه الفئات في العينة الكلية قبل إعطاء الدرجة.

الأصـالة

تقـدر درجـة الأصـالة عـلى أسـاس نـدرة الاسـتجابة ، والنـدرة هنـا تنـسب إلى الاستجابات الفعلية التي ظهرت من أداء عينة الدراسة فالاستجابة التي تتكرر بنـسبة (5%) فأكثر، تساوي درجة الأصالة فيها صفراً ، وتلك التي تتكرر بنسبة من (4%) إلى

(4.99%) يسند لها درجة واحدة والاستجابة التي تتكرر بنسبة من (3%) إلى (2.99%) تسند لها درجتان ، والاستجابة التي تتكرر بنسبة من (2%) إلى (2.99%) ثلاث درجات، والاستجابة التي تتكرر من 1% إلى (1.99%) أربع درجات ، والاستجابة التي تتكرر أقل من (1%) يسند لها (5) درجات . هذا ويجب أن نؤكد على أنه يتعين حصر النسب المئوية لظهور الاستجابة ضمن أداء عينة الدراسة قبل البدء الفعلي لإعطاء أوزان هذه الاستجابات، وعلى ذلك يكون لكل مفحوص درجة في الطلاقة، وأخرى في المرونة، وثالثة في الأصالة .

تفاصيل إجرائية لتطبيق اختبار تورانس (الصورة " ب " ) مع دليل التطبيق والتصحيح كتيب اختبارات الأشكال

أولاً : بورقة الأسئلة ثلاث أنشطة. ( استخدم ساعة توقيت )

النشاط الأول : صفحة فارغة ، أدناه عنوان ، يزود الطالب صورة على شكل كلى لاصق بالحجم واللون الأزرق كما هو مرفق بالصورة ( ب ) .

المطلوب من الفاحص : قراءة التعليمات المرفقة في النشاط الأول ، مع توضيح كيفية نزع اللاصق واللصق .

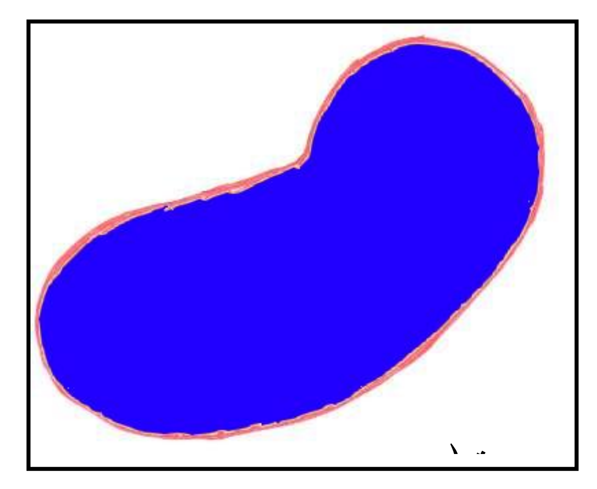
الوقت المحدد : عشر دقائق .

طريقة التصحيح :

1) التأكد من العنوان لتحديد درجة الأصالة .

ملحوظات العنوان:

العنوان مهم لمتابعة التصحيح



للنشاط الأول .

| الدرجة | تفاصيل |
|---|---|
| صفر | للعناوين المجردة. مثل: كلب ، قبعة ، رجل ... |
| 1 | للعنوان الوصفي. مثل: رجل بأذن كبيرة ، كلب خطير ، قبعة جندي ... |
| 2 | للعنوان الوصفي الخيالي. مثل: الكلب المسمى ملك ، الرجل ذو الأنف الذهبي ... |
| 3 | للعنوان التجريدي. مثل: العنوان الذي يحكي قصة غريبة ، الرجل الذي يركب السفينة الفضائية الهائجة ... |

2) عند عدم كتابة العنوان لا يصحح النشاط الأول ويستمر التصحيح للنشاطين التاليين .

3) درجة التفاصيل تحسب على كل خط أو نقطة يضاف للشكل مع تجاوز المكرر أو المشابه للخط أو النقطة ذات المدلول نفسه .

4) يجب أن يكون الشكل ( ب ) من صميم الرسم أو الشكل الذي يحكي القصة بحيث نزعه يؤثر على الرسم .

5) العنوان المختلف تماماً مع الرسم أو الشكل الذي يكونه الطالب يلغي التصحيح .

6) تجمع درجة العنوان مع التفاصيل في الرصد بورقة التصحيح .

النشاط الثاني: عشرة أشكال ناقصة على الطالب إتمامه بخطوط حيث يكون شكل يميزه ولم يفكر فيها غيره .

الوقت المحدد لتكوين الأشكال العشرة : عشرة دقائق .

المطلوب من الفاحص : قراءة التعليمات المرفقة في النشاط الثاني .

طريقة التصحيح :

1) العنوان مهم لمتابعة التصحيح حيث لا يصحح شكل بغير عنوان .

2) ليس للعنوان درجة لكن لارتباط العنوان مع الشكل أهمية في متابعة التصحيح .

3) ترصد درجة المرونة + الأصالة حسب تحديد كتيب الأشكال.

4) ثم ترصد درجة التفاصيل إن كانت درجة الأصالة إيجابي. أما إن كانت (صفر) فلا تحسب التفاصيل .

النشاط الثالث: ( الدوائر ) عددها 34 دائرة على صفحتين متقابلين الأولى: بها 9 دوائر مصفوفة 3×3 . الثانية: بها 25 دائرة مصفوفة 5×5 .

الوقت المحدد: عشرة دقائق .

المطلوب من الفاحص : قراءة التعليمات المرفقة في النشاط الثالث .

طريقة التصحيح :

1) العنوان مهم لمتابعة التصحيح حيث لا يصحح شكل بغير عنوان .

2) ليس للعنوان درجة لكن لارتباط العنوان مع الشكل أهمية في متابعة التصحيح .

3) يجب أن تكون الدائرة أو الدوائر المستخدمة في تكوين شكل ما من صميم الشكل بحيث حذفه يؤثر على الشكل .

4) ترصد درجة المرونة + الأصالة حسب تحديد كتيب الأشكال على كل شكل حسب عنوانه حتى الأشكال المكررة ما دام بعنوان مستقل .

5) ثم ترصد درجة التفاصيل إن كانت درجة الأصالة إيجابي. أما إن كانت (صفر) فلا تحسب التفاصيل .

6) في هذا النشاط درجات تشجيعية تحسب على تجميع أكبر عدد للدوائر في الشكل الواحد .

على النحو لتالي:

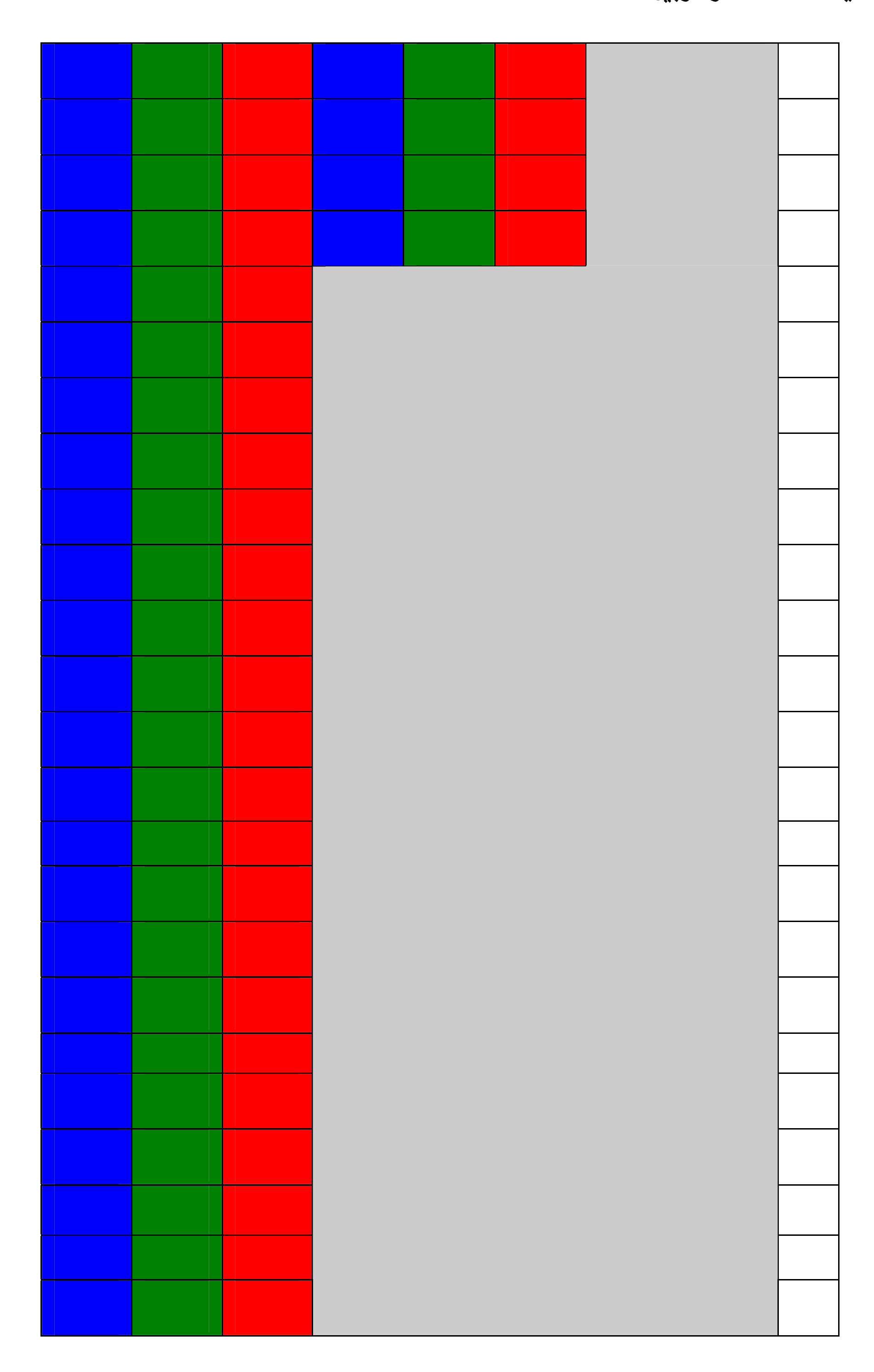
| الدوائر المجمعة | الدرجة التشجيعية |
|---|---|
| من 3 ـــ 5 | 5 درجات |
| من 6 ـــ 10 | 10 درجات |
| من 11 ـــ 15 | 15 درجات |
| من 16 ـــ فأكثر | 20 درجات |
| جمع جميع الدوائر في شكل واحد | 25درجة |

7) تجمع الدرجة التشجيعية في كشف ورقة التصحيح مع الأصالة للنشاط الثالث .

ملحوظة: العنوان يبحث عنه في الدليل وإن لم يوجد يبحث في مترادفاته أو أصله أو مكوناتـه أو عمومه ... وإن لم يوجد فيوضع له درجة بطريقة x1 وهذا يرفع للجنة العليا لتحديد درجـة لهـا وهكـذا إن تكرر.

تعبئة نموذج ورقة التصحيح :

| التسلسل | النشاط الأول1 | | النشاط الثاني2 | | | النشاط الثالث3 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | أصالة | تفاصيل | مرونة | أصالة | تفاصيل | مرونة | أصالة | تفاصيل |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |



**ملخص الدرجـــــات**

| | طلاقة | مرونة | أصالة | تفاصيل |
|---|---|---|---|---|
| نشاط1 | | | | |
| نشاط2 | | | | |
| نشاط3 | | | | |
| المجموع | | | | |
| الدرجة | | | | |

ملاحظات:

درجة الأصالة التشجيعية في النشاط الثالث=

كيفية تعبئة هذا الملخص أعلاه .

* درجة الطلاقة:

هي مجموع المربعات المشار باللون الأحمر تحت خانة المرونة وتحسب الخانات الإيجابية حتى الدرجات المكررة .

* درجة المرونة:

هي مجموع المربعات المشار باللون الأحمر تحت خانة المرونة وتحسب الخانات الإيجابية مع إلغاء الدرجة المكررة .

* درجة الأصالة:

جمع الدرجات عادي في الخانات الخضراء.

ويضاف عليها الدرجة التشجيعية التي حصل عليها .

* درجة التفاصيل:

جمع الدرجات عادي في الخانات الزرقاء.

* ثم تجمع قوائم الأنشطة في المجموع.

* احتساب الدرجة بعد الجمع:؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟

## خامساً:أنموذج هيلدا تابا لتطوير مهارات التفكير

قامت المربية الأمريكية هيلدا تابا بتطوير طريقة الاستقراء المعروفة، حيث قامت بالبحث عن التحسينات التي تمكنها من زيادة فاعلية تلك الطريقة. فقامت أولاً بالاعتماد على ثلاث فرضيات و هي:-

1. أن القدرة على التفكير هي مهارة يمكن تعلمها.
2. أن التفكير هو عملية تفاعل نشط بين إدراك التلميذ و المادة الدراسية.
3. تعرف الطريقة الإستقرائية كالتالي: إن تقدم التفكير يتم بالتدريج المنطقي المنظم للمادة الدراسية و معلوماتها. و يتمثل ذلك حسب رأيها بالمنهج الاستقرائي الذي يتقدم من الخاص إلى العام و من البسيط إلى المركب.

**أ) مراحل التطبيق: -**

1. تشكيل المفهوم بواسطة:
2. تعيين و ترقيم المعلومات و البيانات المتصلة بموضوع التدريس.
3. تجميع و تبويب البيانات حسب تشابهها.
4. تطوير و تسمية فئات خاصة لكل مجموعة. و من أمثلة الأسئلة المستخدمة في هذه المرحلة: ماذا تشاهد؟ ماذا سمعت؟ أذكر ما تعرفه؟ أي البيانات تخص الأخرى أو تنتمي إليها؟ ماذا يمكن أن نسمي هذه المجموعة؟

تنمي هذه المرحلة لدى التلاميذ القدرة على تمييز المعلومات و المفاضلة بينها و تحديد خواصها العامة و تنظيمها حسب علاقاتها.

**ب) تفسير المعلومات:**

تضم هذه المرحلة الإدراكية ثلاث عمليات:-

1. تعيين العناصر أو المجموعات الرئيسية للبيانات بأسئلة مثل: ما هو العنصر الرئيسي في هذه المجموعة؟ ما هي المجموعة التي تمارس في رأيك تأثيراً على غيرها من المجموعات؟
2. إيجاد علاقة العناصر أو المجموعات الرئيسية بعضها ببعض، و تحديد الروابط السببية فيما بينها بأسئلة مثل: ما هي العلاقة التي تربط بين هذه المجموعة وتلك؟ ماذا يحدث لو استثنينا هذه المجموعة أو هذا العنصر؟
3. تطوير المبادىء والتعميمات بسؤال التلاميذ، مثل: ماذا تستنتج من هذه العلاقة؟

**ج) تطبيق المبادئ و التعميمات:-**

1. تنبؤ النتائج: ماذا يحدث لو طبقنا هذا المبدأ على...؟
2. توضيح و دعم التنبؤات: لماذا تعتقد أن مثل هذا سيحدث؟.
3. إثبات و برهنة التنبؤ بالبحث و الاستقصاء و الأمثلة الواقعية.

**د) شروط التطبيق: -**

يجب عند تطبيق طريقة تابا الاستقرائية مراعاة الشروط التالية:

1. تدريج المعلم للمعلومات و الخبرات المطلوبة من الخاص إلى العام و من البسيط إلى المركب.
2. توفر معلومات كافية يستطيع المعلم و التلاميذ من خلالها استقراء العلاقات و المبادىء و العموميات.

- استعمال المعلم لأسئلة واضحة و مفيدة متسلسلة في طبيعتها، فيما يسمى بالأسئلة المثيرة.
- التعاون بين المعلم و تلاميذه أثناء عملية الاستقراء، و بدونه لن تتحقق فعالية الطريقة كما هو

سادساً: مقياس موسى نجيب موسى

لأساليب المعاملة الوالدية - كما يدركها الأبناء- للأطفال الموهوبين

مقياس أساليب المعاملة الوالدية - كما يدركها الأبناء- للأطفال الموهوبين

وصف المقياس:-

يتكون المقياس من ثمانية أبعاد تمثل أساليب المعاملة الوالدية وهى:-

1. أسلوب الحماية الزائدة.
2. أسلوب التذبذب في المعاملة.
3. أسلوب القسوة.
4. أسلوب الديمقراطية في المعاملة.
5. أسلوب التقبل.
6. أسلوب إثارة الألم النفسي.
7. أسلوب التفرقة في المعاملة.
8. أسلوب الإهمال .

كمل يتكون المقياس من (64) عبارة موزعة بالتساوي على بنود المقياس المختلفة أي ثماني عبارات لكل بعد على حدة وتم خلط العبارات في المقياس حتى لا يكتشف المبحوث أو المفحوص العبارات والبعد الذي تقسية حيث تكون العبارة رقم(1) خاصة بأسلوب الحماية الزائدة والعبارة رقم (2 ) خاصة بأسلوب التذبذب في المعاملة والعبارة رقم (3 ) خاصة بأسلوب القسوة والعبارة رقم (4) خاصة بأسلوب الديمقراطية في المعاملة والعبارة رقم (5 ) خاصة بأسلوب التقبل والعبارة رقم (6 ) خاصة بأسلوب إثارة الألم النفسي والعبارة رقم ( 7 ) خاصة بأسلوب التفرقة في

المعاملة والعبارة رقم (8 )خاصة بأسلوب الإهمال . وتم صياغة المقياس بوضع كل ثمانية عبارات مع بعضهم وكل عبارة من الثمانية تقيس مع باقي العبارات أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية المشار إليها أنفا وتم وضع العبارات في أرقام مسلسلة من (1 – 8) ويعتمد المقياس على التدريج الثلاثي للتقدير الوزني للعبارات وهو ( دائما- أحياناً – لا) فإذا أجاب المفحوص أو المبحوث ( دائما) تكون درجته (3) وإذا أجاب المفحوص أو المبحوث ( أحياناً) تكون درجته(2) وإذا أجاب المفحوص أو المبحوث (لا) تكون درجته (1)

مع مراعاة مسايرة العبارة لأبعاد المقياس فإذا كانت العبارة عكس اتجاه البعُد علي المقياس يعكس التقدير الوزنى إلي (1- 2 – 3 ) بدلا من ( 3 – 2 – 1)

وبذلك يكون توزيع الدرجات على أبعاد المقياس كل بعُد على حدة كما يلي:-

الدرجة القصوى لكل أسلوب =3 × 8 = 24 درجة

الدرجة المتوسطة لكل أسلوب = 2 × 8 = 16 درجة

الدرجة الدنيا لكل أسلوب= 1 × 8 = 8 درجة

إما درجات المقياس ككل فتكون كما يلي:-

الدرجة القصوى للمقياس ككل =3 × 64 =192 درجة

الدرجة المتوسطة للمقياس ككل= 2 × 64 = 128 درجة

الدرجة الدنيا لكل أسلوب= 1 × 64 = 64 درجة

وهذا يعنى أنه بالنسبة لحساب وجود أسلوب معين من أساليب المعاملة الوالدية من عدمه يكون وفقا للتقدير الوزنى السابق ووفقا للدرجات القصوى والمتوسطة والدنيا وكذلك بالنسبة للمقياس ككل.

أما توزيع أرقام العبارات على مقياس أساليب المعاملة الوالدية التي أشتمل عليها المقياس فكانت كالتالي:-

1. أسلوب الحماية الزائدة وعباراته (1 -9 -17 – 25 – 33 – 41 – 49 – 57).
2. أسلوب التذبذب في المعاملة وعباراته( 2 – 10- 18– 26 – 34 - – 42 – 50 – 58)
3. أسلوب القسوة وعباراته ( 3 – 11 – 19 – 27 – 35- 43 – 51 – 59).
4. أسلوب الديمقراطية في المعاملة وعباراته(4-12-20-28-36-44-52-60).
5. أسلوب التقبل وعباراته (5 -13 – 21 – 29 – 37 – 45 – 53 – 61).
6. أسلوب إثارة الألم النفسي وعباراته( 6 – 14 – 22 – 30 – 38 – 46 – 54 – 62).
7. أسلوب التفرقة في المعاملة وعباراته (7-15-23-31-39-47-55-63).
8. أسلوب الإهمال وعباراته (8 – 16 – 24 – 32 – 40 – 48 – 56 – 64)

## المراجع

أولا: المراجع العربية:

1. إقبال الحداد: التأخر التحصيلي لدى التلاميذ مرتفعي الذكاء:"دراسة تحليلية لأراء المعلمين والتلاميذ بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت". رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخليج العربي: البحرين،1997.
2. أنيس الحروب: الموهوبين ذوي صعوبات التعلم : أهي فئة جديدة غير مكتشفة؟. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين. المجلس العربي للاطفال الموهوبين والمتفوقين : عمان . كتاب أوراق العمل 143 – 194، 2003.
3. الكسندرو روشكا ، الإبداع العام والخاص ، (ترجمة غسان عبدالحي) ، الكويت : سلسلة عالم المعرفة ، يصدرها المجلس الوطني للثقافة ، 1989 .
4. 4 - جمال الخطيب،و مني الحديدي:المدخل إلى التربية الخاصة. الطبعة الأولى عمان ، مكتبة الفلاح،1997
5. خليل ميخائيل معوض ، قدرات وسمات الموهوبين ، دراسة ميدانية ، (ط4) ، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب1998 .
6. رفعت بهجات: أساليب التعلم للاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. الطبعة الاولى. القاهرة: عالم الكتب،2004.
7. رمضان محمد القذافي ، رعاية الموهوبين والمبدعين ، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث ، 1996.
8. سميحة كرم ، فاطمة الباكر ، مدى وعي الأمهات بتنمية القدرات الإبتكارية لدى طفل ما قبل المدرسة، بحث منشور في أعمال الندوة عن دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار (الجزء الثاني) ، المنعقد في كلية التربية بجامعة قطر في الفترة ما بين 25-28 مارس ، 1996.
9. شهاب أشكناني: العوامل النفسية المرتبطة بضعف التحصيل للمتفوقين عقليا، والتفوق الأكاديمي لمنخفضي الذكاء ، دراسة استكشافية لأثر متغيرات وجهة الضبط ، ودافعية الانجاز ،

وبعض السمات الوجدانية الشخصية. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخليج العربي، البحرين،1999.

10. عبدالرحمن النقيب ، صلاح مراد ، مقدمة في التربية وعلم النفس ، الرباط ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، أيسيسكو ، 1989 .

11. عبدالـله محمد الحمادي ، دور المناهج في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بدولة قطر ، بحث منشور في مجلة : التربية المعاصرة ، العدد 34 ، السنة 11 ، 1994 .

12. فاخر عاقل ، الإبداع وتربيته ، (ط2) ، بيروت : دار العلم للملايين ، 1979 .

13. فاروق الروسان: أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، الطبعة الأولى،عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،1996.

14. فتحي جروان: الموهبة والتفوق والإبداع ، الطبعة الأولى،عمان، دار الكتاب ،1999.

15. ________: أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم . الطبعة الأولى . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،2002.

16. ________. (2002). قراءات حول الموهوبون ذوي العسر القرائي الديسليكسيا. كفر الشيخ: كلية التربية، جامعة طنطا.

17. فتحي مصطفى الزيات ، الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي ، القاهرة : دار النشر للجامعات ، 1998 .

18. فوزية اخضر: المدخل إلى تعليم ذوي الصعوبات التعليمية والموهوبين ،الرياض ، مكتبة التوبة،1999.

19. كمال السيد درويش: تربية الموهوبين ، بنغازي : منشورات الجامعة الليبية ، 1970 .

20. لطفي بركات أحمد : دراسات تربوية نفسية في الوطن العربي ، الرياض ، دار المريخ للنشر ، 1981 .

21. مجدي عبد الكريم حبيب : تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، 2000 .

22. محمد الخطيب، مهيد المتوكل:دليل استخدام مقياس المصفوفات المتتابعة العادي على البيئة السودانية، الخرطوم، شركة مطابع دار العملة،2001
23. محمود عبد الحليم منسي ، المدخل إلى علم النفس التعليمي ، الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتـاب ، 2002 .
24. نايفة قطامي ، عالية الرفاعي ، نمو الطفل ورعايته ، عمان : دار الشروق للنشر ، 1989 .
25. نبيل عبد الهادي ، نماذج تربوية تعليمية معاصرة ، عمان : دار وائل للطباعة والنشر ، 2000.
26. نصرة جلجل: علم النفس التربوي المعاصر. القاهرة: دار النهضة،2000.

**المراجع باللغة الأجنبية**

1. sAlbert،R.S.( 1980).Family position and the attainment of eminence: A study of special family positions ans specialfamily experiences. Gifted Child Quarterly. 24(2).87-95
2. Anderson،W.& Tollefson،N.( 1991). Do parents of giftedchildren emphasize sex role orientations for their sons anddaughters? Roeper Review، 13 (3)،154-157
3. Ballering،.L.D & Koch،A..(1984).Family relations when thechild is gifted Gifted Child Quarterly. 28.140-143
4. Beach،M.( 1988). Family relationships of gifted adolecents:Streng or stressed. Roeper Review، 10(3)، 169-172
5. Benbow،C.P. & Stanley،J.C.( 1980). Intellectually talentedstudents: Family profiles. Gifted Child Quarterly،24 (3)،119-122
6. Bloom،B.S( 1985).Developng Talent in Young People. NewYork: Ballantine.
7. Colangelo،N.& Brower،B.(1987). Labeling gifted youngsters:Long term impact on families. Gifted Child Quarterly.31(2).75-78
8. Colangelo،N & Dettman،D.F.( 1983). A review of research onparents and families of gifted children. ExceptionalChildren،50،20-27
9. Cornell،D.G.& Grossberge،I.N. (1986) Siblings of children ingifted programs Journal of the Education of the Gifted. 9(4).253-264
10. Ensign،J.(1998). Homeschooling gifted students: Anintroductory guide for parents.ERIC Clearinghouse onDisabilities and Gifted EducationFine parents and teachers .New York:Monarch Press.

11. Goleman،D.( 1995). Emotional Intelligence. New YorkGross،

12. Hackney، H. ( 1981). The gifted child، the family، and theschool. Gifted Child Quarterly.25 (2).51-54

13. Karnes، M.B.& Shwedel،A. (1987). Differences in attitudesand practices between fathers of young gifted and fathers of young non-gifted children: A pilot study، Gifted ChildQuaterly،31(2)،79-82

14. Keirouz ،k.S. 1990. Concerns of parents of Gifted children. .Gifted Child Quaterly.34 (2).56-63

15. Khatena،J (1978). Some suggestions for parents andeducators onhandling the creative child. Gifted Child Quarterly.22.145-154 (b)

16. Kaplan،L.( 1990). Helping gifted children with stressmanagement. ERIC Digest،US Department of Education.

17. Louis،B. & Lewis،M.( 1992). Parental beliefs aboutgiftedness in young children and their relation to actualability level، Gifted Child Quarerly، 36 (1)،27-30

18. Meckstroth،E.(1990). Parents' role in encouraging highlygifted children، Roeper Review، 12 (3)،208-210

19. Peterson،D.C. (1977). The hetrogeniously gifted family.Gifted Child Quaterly.21(3).396-411

20. Portes،P.R.( 1988). Mother-child verbal interaction andchildren's ability level .Roeper Reviw،11(2)، 106-110

21. Rimm،S.&Low،B. ( 1988). Family enviornments of understanding gifted students. Gifted Child Quarterly. 32 (4).353-359

22. Rogers، M.T.( 1986). A comparative Study of developmentaltraits of gifted and average youngste. Unpublished doctoraldissertation University of Denver.

23. Ross،R.A. ( 1979). A program model for altering childrenconsciousness. . Gifted Child Quaterly. 23(11). 109-117

24. Silverman،L.K. & Kearney،K. (1989).Parents of theExtraordinary gifted. Advanced Development.1.1-10

25. Sisk،D.A.( 1977). What if your child is gifted? AmericanEducation.13 (8).23-26

26. Terman،L.M.( 1925). Genetic Studies of Genus. Stanford،CA: Stanford University Press.

## المحتويات

مقدمة........................................................................................................................ 7
الفصل الأول:مفاهيم أساسية.............................................................................................. 11
أولاً: مفهوم أساليب المعاملة الوالدية:- ........................................................................... 12
ثانياً :مفهوم الموهبة ........................................................................................................ 14
مفهوم العبقرية.................................................................................................................. 15
مفهوم الإبداع ................................................................................................................... 17
" تنمية التفكير الإبداعي " .................................................................................................. 21
مبدأي العصف الذهني : ..................................................................................................... 21
"القواعد الأربعة للعصف الذهني " ...................................................................................... 21
مراحل العصف الذهني الأربعة : ........................................................................................ 22
مرحلة تقييم الأفكار :......................................................................................................... 22
أولاً : أوجه الشبه : ........................................................................................................... 22
ثانياً : أوجه الاختلاف :...................................................................................................... 22
مفهوم الابتكار................................................................................................................... 23
مفهوم التفوق العقلي.......................................................................................................... 23
1ـ الذكاء العام..................................................................................................................... 24
2- تحديد التفوق في ضوء التفكير الابتكاري ......................................................................... 26
3- تحديد التفوق في ضوء مستوى التحصيل الدراسي............................................................. 28
4- تحديد التفوق في ضوء الموهبة ....................................................................................... 29
مفهوم الذكاء ..................................................................................................................... 30
الفصل الثاني:خصائص وحاجات الطفولة .............................................................................. 41
أولاً : تعريف الطفولة ......................................................................................................... 42

ثانياً: تعريف رعاية الطفولة ........................................................................ 43
ثالثاً: خصائص مرحلة الطفولة ........................................................................ 45
الخصائص الجسمية ........................................................................ 47
الخصائص الانفعالية في مرحلة ما قبل المدرسة ........................................................................ 48
الخصائص الاجتماعية (في مرحلة ما قبل المدرسة)........................................................................ 49
رابعاً: حاجات الطفولة ........................................................................ 53
الفصل الثالث:التنشئة الاجتماعية و أساليب المعاملة الوالدية ........................................................................ 63
أولاً: تعريف التنشئة الاجتماعية........................................................................ 64
ثانياً: مصادر التنشئة الاجتماعية ........................................................................ 65
ثالثاً: عمليات التنشئة الاجتماعية........................................................................ 66
سابعاً:العوامل المؤثرة في التنشئة الاجتماعية :........................................................................ 69
أولاً : العوامل الداخلية : ........................................................................ 69
ثانياً : العوامل الخارجية :........................................................................ 70
ثامنا:مؤسسات التنشئة الاجتماعية ........................................................................ 71
تاسعاً: دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية : ........................................................................ 72
عاشراً: أساليب المعاملة الو الدية ........................................................................ 75
أسلوب التذبذب في المعاملة ........................................................................ 78
أسلوب التسلط أو القسوة ........................................................................ 80
الأسلوب الديمقراطي (الاختيار الحر)........................................................................ 83
أسلوب الدفء والتقبل ........................................................................ 84
أسلوب إثارة الألم النفسي........................................................................ 84
أسلوب التفرقة والتفضيل........................................................................ 85
أسلوب الثواب والمكافأة........................................................................ 86

أسلوب العقاب والحرمان من الإثابة ........................................ 87
أسلوب النبذ والإهمال ........................................ 87
أسلوب الإفراط في التسامح والتساهل ........................................ 89
أسلوب المبالغة والإعجاب الزائد بالطفل ........................................ 90
أسلوب التدليل ........................................ 91
أسلوب السواء ........................................ 92
الفصل الرابع:الموهبة والأطفال الموهوبين ........................................ 95
أولاً: الموهبة والطفل والموهوب ........................................ 96
ثالثاً: سمات وخصائص الأطفال الموهوبين ........................................ 101
رابعاً: تصنيف الأطفال الموهوبين ........................................ 107
سابعاً: مشكلات الأطفال الموهوبين ........................................ 114
ثامناً: أوجه رعاية الأطفال الموهوبين ........................................ 121
دور مدير المدرسة في رعاية الطلبة الموهوبين ........................................ 142
رعاية الطلاب الموهوبين على مستوى المدرسة ........................................ 144
دور المعلم في رعاية الطلبة الموهوبين ........................................ 145
اختبارات ومقاييس الكشف عن الموهوبين ........................................ 149
برامج العمليات المعرفية ........................................ 149
برامج العمليات فوق المعرفية ........................................ 149
برامج المعالجة اللغوية والرمزية ........................................ 149
برامج التعلم بالاكتشاف ........................................ 150
برامج تعليم التفكير المنهجي ........................................ 150
برنامج ديبونو لتعليم التفكير ........................................ 151
أولاً: خصائص البرنامج ........................................ 151

ثانياً: وصف البرنامج ومكوناته........................................................................153
تعريف التفكير :........................................................................................155
أولاً: طبيعته وتعريفه ..................................................................................159
ثانياً: هل يمكن تعليمه؟................................................................................161
مهارات التفكير المعرفية ..............................................................................162
مهارات التركيز..........................................................................................162
مهارات جمع المعلومات................................................................................162
مهارات التذكر...........................................................................................162
مهارات تنظيم المعلومات...............................................................................163
مهارات التحليل..........................................................................................163
المهارات الإنتاجية / التوليدي..........................................................................164
مهارات التكامل والدمج.................................................................................164
مهارات التقويم...........................................................................................164
مهارات التفكير فوق المعرفية .........................................................................165
خصائص المفكر الناقد..................................................................................176
مهارات التفكير الناقد ..................................................................................179
مهارات التفكير الاستقرائي.............................................................................180
مهارات التفكير الاستنباطي.............................................................................185
مهارات التفكير التقييمي................................................................................188
مهارات التفكير الإبداعي................................................................................194
مهارات توليد المعلومات ...............................................................................232
أولاً:اختبار وكسلر .......................................................................................299
مفهوم الذكاء:............................................................................................299

صدق المقياس في صورته الأمريكية:............................................................................................305
ثانياً:مقياس ستانفورد بينيه ........................................................................................................312
ثالثاً: برنامج الكورت لتعليم التفكير والكشف عن الموهوبين .........................................................327
رابعاً:بطارية تورانس للإبداع ......................................................................................................332
خامساً:أنموذج هيلدا تابا لتطوير مهارات التفكير ........................................................................340
سادساً: مقياس موسى نجيب موسى...........................................................................................342